



HAL
open science

Quel morceau choisi(r) ? Poétique et didactique de corpus littéraires pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

Donatienne Woerly

► To cite this version:

Donatienne Woerly. Quel morceau choisi(r) ? Poétique et didactique de corpus littéraires pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2023. Français. NNT : 2023PA030005 . tel-04578096

HAL Id: tel-04578096

<https://theses.hal.science/tel-04578096>

Submitted on 16 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université Sorbonne Nouvelle

École doctorale 622 – Sciences du langage

DILTEC – Didactique des langues, des textes et des cultures – EA 2288

Thèse de Doctorat en Didactique des langues et des cultures

Donatienne WOERLY

Quel morceau choisi(r)?

Poétique et didactique de corpus littéraires pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

Thèse soutenue le 3 janvier 2023,

Sous la direction de M. Olivier LUMBROSO, Professeur des Universités, Sorbonne Nouvelle.

Composition du jury :

Mme Nathalie AUGER, Professeure des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier 3, rapportrice,

M. Olivier BERTRAND, Professeur des Universités, CY Cergy Paris Université, rapporteur,

M. Olivier LUMBROSO, Professeur des Universités, Université Sorbonne nouvelle, directeur,

M. Jean-Marc MANGIANTE, Professeur des Universités, Université d'Artois,

Mme Anne-Marie PETITJEAN, Professeure des Universités, CY Cergy Paris Université,

Mme Valérie SPAËTH, Professeure des Universités, Université Sorbonne Nouvelle, présidente du jury.

Titre : Quel morceau choisi(r)? Poétique et didactique de corpus littéraires pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

Résumé : Cette recherche explore les corpus littéraires mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère du point de vue des formats et de la variation des échelles des textes. Le primat de l'œuvre intégrale et la condamnation du morceau choisi sont analysés à travers une approche historique qui met en lumière l'instabilité des valeurs données à l'extrait ou à la lecture longue en contexte d'enseignement. L'analyse de corpus éditoriaux français décontextualisés souligne que les formats proviennent d'un double héritage, celui du morceau choisi et celui du document authentique. La mise en extrait obéit à deux matrices, la classicisation, qui répond à des contraintes d'acceptabilité, et la standardisation, qui répond à des contraintes d'accessibilité : l'extraction suit un double continuum organisé autour de deux axes identité/transformation, et opacité/transparence. Le lien à l'œuvre est majoritairement oublié. Les corpus d'enseignants, contextualisés, présentent des traits plus souples, idiosyncrasiques, une prise en compte des échelles des textes et de la réception. Nous étudions à travers une étude comparative les effets des formats de texte sur la réception par des lecteurs allophones en formation : l'extrait permet une restitution de l'échelle microstructurale, la lecture intégrale sans étayage crée une lecture partielle avec recomposition de la macrostructure, la lecture adaptée autorise une immersion fictionnelle faisant jouer toutes les échelles du lecteur. Nous proposons, pour la formation des futurs enseignants, une didactique de la variation des échelles prenant en compte les effets des formats sur la réception des textes par les apprenants.

Mots-clés : français langue étrangère, corpus littéraires, lecture, théories de la réception, traces de lecture.

Title: Which text to choose? Poetics and didactics of literary corpora for teaching/learning French as a foreign language.

Abstract: This research explores the literary corpora used in the context of the teaching of French as a foreign language from the point of view of formats and variation in text scales. The primacy of complete work and the condemnation of the chosen text extracts are analysed through a historical approach that sheds lights on the instability of the values given to the extract or long reading in the context of teaching. The analysis of out of context

French editorial corpora highlights that formats come from a dual heritage: chosen excerpts and authentic documents. Extraction obeys two matrices, classicisation, which responds to acceptability constraints, and standardisation, which responds to accessibility constraints. Extraction follows a double continuum organised around two axes, identity/transformation, and opacity/transparency. The link to the work is mostly forgotten. The corpora produced by teachers, once contextualised, present more flexible, idiosyncratic features, taking into account the scales of texts and their reception. Through a comparative study, we observe the effects of text formats on their reception by allophone readers: text extracts enable a restitution of the microstructural scale, integral readings without support create a partial reading with recomposition of the macrostructure and adapted readings allow a fictional immersion that plays all the scales of the reader. We offer, for the training of future teachers, didactics of the variation of scales that take into account the effects of formats on the reception of texts by learners.

Keywords: French as a foreign language, literary corpora, reading, reception theories, reading traces.

Remerciements

Je tiens avant tout à exprimer mes remerciements à mon directeur de thèse, Olivier Lumbroso, qui m'a accompagnée et soutenue avec bienveillance, exigence et respect tout au long de ces années.

Je remercie les membres de mon jury, Valérie Spaëth, Nathalie Auger, Olivier Bertrand, Jean-Marc Mangiante et Anne-Marie Petitjean, qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Je tiens à remercier les membres de mon comité de suivi, Muriel Molinié et Brigitte Ouvry-Vial, dont les conseils avisés m'ont ouvert des perspectives stimulantes.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance envers la Sorbonne Nouvelle, qui m'a donné la possibilité de mener cette recherche en m'accordant un aménagement de service durant trois années, et tout particulièrement au département DFLE, pour son soutien constant : je suis consciente de la dette envers mes chers collègues. Merci également au DILTEC, dont la richesse des échanges intellectuels a beaucoup apporté à ma réflexion.

Je remercie toutes les personnes, trop nombreuses pour les nommer ici, qui m'ont accueillie dans leurs classes ou dont les recherches ont nourri mon travail : elles apparaissent au long de cette thèse. Ma gratitude va également à mes étudiants, qui sont à la source de ce projet.

Je tiens à remercier infiniment mes amies, mes relecteurs et relectrices : Anne, Auréliane, Déborah, Estelle, Eve-Marie, Laurent, Suzanne, Virginie.

Enfin, un grand merci à ma famille, à mes filles et à mon compagnon, pour leur patience, leur affection, et leurs encouragements. C'est avec joie que je leur dédie ce travail.

Sommaire

Une table des matières exhaustive se trouve en fin de volume.

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION GENERALE	1
PARTIE 1. LES CORPUS LITTERAIRES POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES : OBJET ET METHODOLOGIE	17
CHAPITRE 1 UNE ANALYSE DES CORPUS LITTERAIRES A TRAVERS LES VARIATIONS D'ECHELLES.....	17
CHAPITRE 2 CONSTRUCTION ET ANALYSE DES DONNEES : MOBILISER LA DIVERSITE DES METHODOLOGIES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES.....	37
CHAPITRE 3 CONCLUSION PARTIELLE.....	47
PARTIE 2. APPROCHE HISTORIQUE DES FORMATS DES TEXTES LITTERAIRES POUR L'ENSEIGNEMENT 48	
CHAPITRE 1 LECTURES EN EXTRAITS DE L'ANTIQUITE AU MOYEN ÂGE : LES REGIMES DE LECTURE.....	51
CHAPITRE 2 L'EMERGENCE DE L'ŒUVRE ET LES ENJEUX DE L'EXTRACTION	60
CHAPITRE 3 FORMATS DE TEXTE EN DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE AU XX ^E SIECLE : LECTURE « AUTHENTIQUE » ET « ŒUVRE INTEGRALE »	76
CHAPITRE 4 SUPPORTS NUMERIQUES DE LA LECTURE : NOUVEAUX FORMATS DE TEXTES, NOUVELLES ECHELLES DE TEXTES	95
CHAPITRE 5 METAPHORES ET VALEURS DE L'EXTRACTION.....	101
CHAPITRE 6 CONCLUSION PARTIELLE.....	108
PARTIE 3. RECEPTION DES CORPUS LITTERAIRES ET THEORIES DE LA LECTURE : POUR UNE APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE DE L'OBJET « LECTEUR »	110
CHAPITRE 1 THEORIE LITTERAIRE ET THEORIES DE LA LECTURE	111
CHAPITRE 2 DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE ET THEORIES DE LA LECTURE	118
CHAPITRE 3 APPROCHES COGNITIVES ET THEORIES DE LA LECTURE	122
CHAPITRE 4 CONCLUSION PARTIELLE.....	138
PARTIE 4. DANS LA FABRIQUE DE L'EXTRAIT : ECHELLES DES TEXTES ET PRODUCTION DES CORPUS 140	
CHAPITRE 1 OBSERVER LES CORPUS LITTERAIRES	140

CHAPITRE 2	CONSTRUCTION ET ANALYSE DU CORPUS <i>IN VITRO</i>	145
CHAPITRE 3	HETEROGENEITE DES CORPUS : CHEMINEMENTS ET TEMPORALITES.....	156
CHAPITRE 4	MATERIALITE DU CORPUS : CONTRAINTES ET LICENCES DANS L'ESPACE DU MANUEL DE FLE	170
CHAPITRE 5	LE CORPUS <i>IN VIVO</i> : L'ENSEIGNANT EXCERPTEUR.....	250
CHAPITRE 6	CONCLUSION PARTIELLE.....	291
PARTIE 5. DU COTE DES LECTEURS EN FORMATION : UNE APPROCHE COMPARATISTE DE LA		
RECEPTION DES ECHELLES DE TEXTE		294
CHAPITRE 1	EFFET DES ECHELLES DE TEXTE : COMPREHENSION ET APPROPRIATION.....	294
CHAPITRE 2	QUELLE ŒUVRE CHOISIR ? CONTRAINTES DU CORPUS, CONTRAINTES DE L'EXPERIMENTATION	297
CHAPITRE 3	COMMENT ETUDIER LA RECEPTION ? OBSERVABLES ET TRACES DE LECTURE.....	303
CHAPITRE 4	ANALYSE DES RAPPELS DE TEXTE : COMPREHENSION ET ECHELLES DES TEXTES	315
CHAPITRE 5	ANALYSE DES REVERIES DE LECTEUR : APPROPRIATION ET ECHELLES DES TEXTES.....	323
CHAPITRE 6	ANALYSE DES ENTRETIENS ET DES TEXTES DE LECTEURS : SIX RECEPTIONS SINGULIERES	332
CHAPITRE 7	CONCLUSION PARTIELLE.....	348
PARTIE 6. POUR UNE DIDACTIQUE REFLEXIVE DES CORPUS ET DES ECHELLES.....		352
CHAPITRE 1	ENJEUX D'UNE DIDACTIQUE DES ECHELLES	353
CHAPITRE 2	MODELISATIONS	359
CHAPITRE 3	PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES.....	375
CHAPITRE 4	CONCLUSION PARTIELLE.....	387
CONCLUSION GENERALE		389
BIBLIOGRAPHIE		397
1.	DIDACTIQUES DU FRANÇAIS ET DES LANGUES.....	397
2.	AUTRES REFERENCES THEORIQUES.....	415
3.	ŒUVRES LITTERAIRES	430
4.	MANUELS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE.....	431
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....		437
INDEX DES AUTEURS		438
INDEX DES NOTIONS		441
ANNEXES.....		442
TABLE DES MATIERES		802

Introduction générale

L'atelier du sujet

Lorsque l'on enseigne la littérature dans un champ comme le français langue étrangère, où, reconnaissons-le d'emblée, la littérature peut n'être pas nécessaire, a déjà été absente, est toujours fragile, on entend résonner le discours sur le déclin de son enseignement avec une acuité plus grande encore que lorsqu'une institution et tout son héritage légitiment l'enseignement. Certes, ce discours n'est pas nouveau, et William Marx en fait l'histoire, racontant la dévalorisation de la littérature du XVIII^e siècle au XX^e siècle. Alexandre Gefen voit dans les ouvrages de Pierre Jourde, de Richard Millet ou, avant lui de Julien Gracq (on pourrait remonter jusqu'à Homère, nous dit-il) un véritable genre, « le discours critique sur la mort de la littérature » (2009¹). Du côté de l'enseignement, Tzvetan Todorov analyse dans *La Littérature en péril* le rôle du formalisme dans le délaissement des études littéraires, qui propose aux élèves une « littérature réduite à l'absurde » (2014 :17). Antoine Compagnon rappelle aussi dans sa leçon inaugurale au Collège de France (2013) la perte de prestige de la littérature, l'« indifférence croissante » à son égard, en tant qu'objet d'expérience esthétique, en tant aussi qu'objet d'enseignement : face à la concurrence d'autres formes artistiques et à la recherche d'une efficacité immédiatement lisible de l'enseignement, c'est la place même de la littérature dans la société aussi bien qu'à l'école, et plus largement dans toute formation, qui se trouve mise en question à travers cette perspective décliniste. La place marginale des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères n'échappe pas à cette perspective. Cela peut paraître comme une déploration toujours renouvelée, ou un regard empreint de nostalgie, dont on peut sourire. Éric Chevillard note avec amusement, dans *Démolir Nisard* :

Selon Désiré Nisard, la littérature française a entamé son irrésistible déclin dès la fin du XVII^e siècle et la mort de Bossuet, opinion qu'il énonce en 1835, c'est dire comme les choses ont dû se dégrader encore, c'est dire quelle aversion lui eût à coup sûr inspiré cet ouvrage, daté des premières années du XXI^e siècle (2006 : 7).

¹ Non paginé, en ligne.

Mais cette vision pose pourtant une question majeure : celle du sens et de la finalité des enseignements littéraires, pour la personne et la société : quelles compétences, connaissances et valeurs la littérature peut-elle enseigner et construire ? Quelle place peut-elle encore occuper dans la société ? Est-elle profitable dans la vie ? Pourquoi devrait-on continuer à défendre sa place dans les situations de formation et d'enseignement ? Faut-il envisager de « Sauver les lettres » ou plutôt de transformer l'enseignement des humanités littéraires dans la mondialisation, à l'ère numérique ? Du côté de la littérature, le plaidoyer de Compagnon pour l'expérience littéraire affirme que la littérature posséderait un pouvoir émancipateur du sujet, qu'il exprime par l'injonction : « “ Deviens qui tu es” me murmure la littérature. » La littérature aurait affaire avec le renforcement du soi, serait une pratique pour soi-même. Elle serait un atelier où se renforce et se fabrique le sujet, dans un rapport singulier à la langue, point nodal entre le sujet et les discours de la société, espace entre le locuteur et le « corps de prescriptions et d'habitudes » formé par la langue (Barthes, 1953 : 17). Rouxel fait de la lecture littéraire un « lieu d'existence », une « expérience humaine aux forts enjeux symboliques » (2007 : 69). On pourrait remarquer que d'autres expériences esthétiques peuvent mener à de semblables résultats, mais la centration de la littérature, cet art du langage, sur la matière qu'est la langue rend le rapport au discours singulier. Meschonnic définit l'écriture du poème comme le fait d'« entrer dans une subjectivité extrême pour atteindre le sujet en tout sujet (1990 : 17-18) » : la littérature est cet espace performatif d'invention du sujet comme réénonciation toujours nouvelle du langage, des discours. Du côté du récit, la mimesis elle-même invite à performer le texte en soi-même. Elle est le travail de l'extrême subjectivité travaillée dans le discours, la langue commune.

Dès lors, l'enseignement de la littérature ou par la littérature est l'enseignement/apprentissage d'un rapport non fonctionnel à la langue, en ce qu'elle véhicule des connotations stratifiées par la société et par chaque individu, en ce qu'elle apprend à l'individu à se situer dans ces configurations de connotations, où la dimension fonctionnelle, communicationnelle n'est qu'un des éléments du message : elle touche aux « formes de vie » qu'évoque Marielle Macé (2016). Bien plus, l'enseignement de la littérature, ou par la littérature, dans la configuration historique, qui est toujours le paradigme actuel, d'une lecture silencieuse, comporte un paradoxe, qui est de travailler, dans l'espace social de la classe, une pratique solitaire de la langue. La littérature nous contraint donc à ne jamais oublier, une des dimensions essentielles du langage, que définit ainsi Kramsch, ressaisissant de manière évidente un élément qui semble pourtant être évacué du paradigme fonctionnel de l'enseignement/apprentissage des langues - maternelle, étrangère :

*[Language] is not simply an agglomeration of encoded meanings, that are grasped intellectually, cognitively internalized, and then applied in social contexts; rather, it is the potential medium for the expression of their innermost aspirations, awareness, and conflicts*². (Kramersch, 2009 : 4)

Si cela apparaît dans des perspectives différentes dans les langues premières, maternelles, et dans les langues étrangères, l'autorisation que donne la littérature à développer sa sphère personnelle, sa dimension de sujet en langue, est soulignée par des chercheurs intéressés par l'apprenant en tant que sujet. Kramersch définit ainsi le terme *subjectivité* : “[it] characterize[s] the affective aspects of the language experience and is positively associated with the cognitive and emotional development of the self.”³. Dans ce cadre, que nous reprenons, le terme *sujet* recouvre la signification suivante : “The word 'subject' here will refer roughly to a learner's experience of the subjective aspects of language and of the transformations he or she is undergoing in the process of acquiring it.”⁴ (2009 : 16-17).

La lecture en langue étrangère, en mettant l'accent sur le rapport individuel au texte, avec toute la fragilité du lecteur étranger, pour qui la difficulté semble insurmontable, et pour lequel l'expérience de lecture vient renverser le rapport à la langue étrangère, par l'intimité qu'elle crée avec un espace de langage, vient nous rappeler, mettre en évidence à quel point la littérature est un lieu d'individuation. Partir du lecteur fragile, imparfait, parce que sa langue est fragile, parce que sa compétence de lecture est fragile, permet de voir la persistance de cette dimension. Michèle Petit, dans une approche anthropologique de la lecture, observe ce que disent des lecteurs éloignés des pratiques les plus légitimes de la lecture et relève l'intensité de leurs expériences de lecture :

On peut être un « faible lecteur » en termes statistiques, et avoir connu toute l'étendue de l'expérience de la lecture – j'entends par là avoir accédé à ses différents registres et avoir rencontré, en particulier, dans un texte écrit, des mots qui vous ont changé, qui vous ont travaillé, qui infléchissent parfois le cours d'une vie. (2016 : 48).

² Le langage n'est pas simplement une agglomération de significations encodées, qui sont appréhendées intellectuellement, intériorisées cognitivement puis mises en œuvre dans des contextes sociaux ; c'est plutôt le médium potentiel de l'expression de leurs aspirations, de leur sensibilité et de leurs conflits les plus profonds [notre traduction].

³ Elle caractérise les aspects affectifs de l'expérience du langage et elle est corrélée au développement cognitive et émotionnel du sujet [notre traduction].

⁴ Le terme 'sujet' se référera strictement à l'expérience qu'a l'apprenant des aspects subjectifs du langage et des transformations qu'il connaît au cours du processus d'acquisition [notre traduction].

Plus encore, des figures de lecteurs non conformes, scandaleux, nous rappellent combien la lecture littéraire peut être un rapport de soi à soi. Michel de Certeau évoque ainsi le « braconnage » (1990 : 239) des lecteurs ordinaires, qui chassent sur les terres d'autrui, dans une lecture qui s'émancipe des institutionnalisations du sens des textes, pour se l'approprier. Parmi ces appropriations sauvages, illégitimes, et pourtant répandues, de la littérature, Michèle Petit rappelle une anecdote développée par Compagnon, celle d'un « agent forestier qui fit scandale dans les années 1930 parce qu'il s'était composé sa petite bibliothèque personnelle en coupant dans chaque livre tout ce qui lui déplaisait » (2016 : 20-21). Ce lecteur intransigeant choisissait entièrement et librement la composition de sa bibliothèque : « il y a des livres de toutes sortes ; mais si vous alliez les ouvrir, vous seriez bien étonné. Ils sont tous incomplets ; quelques-uns ne contiennent plus dans leur reliure que deux ou trois feuillets. (...) Je lis avec des ciseaux, excusez-moi et je coupe tout ce qui me déplaît » (Compagnon, 1979 : 32). Ce garde forestier élague, taille, et donne à sa lecture la forme qui lui convient, transformant les mots des autres en une forme propre, quitte à ne garder d'Hugo ou Baudelaire que quelques vers. Si des critiques littéraires se scandalisent de ces sacrilèges, Céline nommait « le véridique » ce lecteur aux ciseaux. Les lecteurs avec lesquels Petit a mené ses entretiens se livrent à la même « petite cuisine », ainsi de Matoub affirmant que « [son] itinéraire, [son] rapport à la lecture pourrait se faire en vingt citations ». Les lecteurs dit-elle, dans une métaphore architecturale, « ressemblent à ces villageois des Cyclades qui, pendant des siècles ont dévalisé les ruines de Délos, l'île sacrée de l'Antiquité, pour construire leur maison. » Marielle Macé (2011 : 13) montre de quelle manière la lecture devient l'un des éléments de nos existences, si bien qu'isoler *une* lecture, le moment d'une réception singulière pour observer l'appropriation d'un texte est en soi un geste artificiel, tant la lecture se noue avec la trame de notre existence : « Considérons donc la lecture comme un exemple de conduite esthétique intégrée, qui se déploie sur un arc existentiel complet. » Par « intégrée », Macé signifie que la lecture est reliée aux autres conduites de notre vie quotidienne. Elle prend ainsi de la distance avec des modèles de la réception « qui ont tendance à décrire l'activité de lecture comme une activité de lecture close sur elle-même » et rappelle que « l'expérience littéraire s'aligne ainsi sur les autres arts et sur tous les moments pratiques dont elle est concrètement solidaire dans nos vies » (*ibid.*).

Cela ne supprime pas la part qui reste aux « mots de la tribu », au partage de références culturelles communes, héritées, retrouvées, actualisées, ou même, en ce qu'elle contraint le sujet, à la « grégarité de la répétition » (Barthes, [1978] 2002 : 4) que comporte tout discours, y compris certaines formes du discours littéraire, mais la lecture contemporaine se fait dans la

solitude, et laisse place à la solitude de la langue. La langue maternelle, c'est aussi la langue de la solitude, au sens où c'est en cette langue que je m'exprime pour moi-même, hors de toute interaction. Quelle part de notre langage en langue maternelle est privée, fait de pensées et de rêveries, de formulations obsessionnelles ou peu construites ? Cette part est immense, et les linguistes explorent par exemple la notion de « parole intérieure » ou endophasie (Bergounioux, 2010, 2001). Du côté de la littérature, les travaux de Cohn (1981) ou de Rosier (1998) ont permis de mieux appréhender le monologue intérieur, qui donne sans doute des avant-goûts de cette langue pour soi. Lire la littérature dans les langues non premières, ce peut être aussi apprendre à être seul pour devenir un soi en langue étrangère, rendre envisageable ce monologue intérieur dans une autre langue. Certes, ce n'est qu'un des éléments de l'apprentissage, qui se fait à partir des autres subjectivités, et dans une perspective de partage, avec divers étayages⁵, mais voilà une action où l'usage de la langue n'est pas prédéterminé par un rôle social à accomplir. Kramsch pose très clairement les enjeux didactiques de cette dimension subjective du langage, pour laquelle nous pensons que la littérature a un rôle à jouer :

If, then, speaking in a foreign language means not just activating a standard national linguistic system but experiencing a new way of seeing themselves as symbolic selves, language teachers might want to develop a pedagogy that addresses student's subjectivity, not just the effectiveness of their information exchanges or their ability to satisfy the rules of grammar, play predetermined roles, or accomplish predesigned tasks. (2009, 202)⁶

La littérature joue ainsi pour l'enseignement-apprentissage de la langue un rôle majeur, du côté de l'intériorité, dans son rapport au monde informé par la nouvelle langue. Yves Citton évoque ainsi, dans les aspects que permet de développer la scolarisation de la littérature, la dimension d'individuation propre à cette pratique :

La fiction, et les sentiments qui se génèrent à son premier contact, ne font qu'ébaucher des mondes (extensionnellement incomplets) dont il appartient à l'élaboration herméneutique de compléter et de préciser les lignes (en sollicitant les ressources de sa relative saturation

⁵ La notion d'étayage a été développée par le psychologue cognitiviste Jerome Bruner, dans son approche constructiviste renvoie à une interaction de tutelle, en pédagogie : le maître (l'adulte) « restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul » (1983 : 288).

⁶ Si alors ; parler dans une langue étrangère ne signifie pas seulement activer un système linguistique national standard mais expérimenter une nouvelle manière de se percevoir en tant que soi symbolique, les enseignants de langue peuvent souhaiter développer une pédagogie qui s'adresse à la subjectivité des apprenants et pas uniquement à l'efficacité de leur manière des échanges d'informations ou à leur capacité à respecter les règles grammaticales, à jouer des rôles prédéterminés ou à accomplir des tâches définies à l'avance [notre traduction].

intensionnelle). Ce travail de complétion, inspiré par les frontières d'indétermination de la texture, met l'interprète face à des questions qui vont au plus profond de sa conception du monde. (...) tel est bien le deuxième fruit issu de l'élaboration du sens à laquelle travaillent les études littéraires : la production d'individualités. (2007, 310)

La littérature est à la fois lieu, outil et matériau pour construire un autre sujet en langue étrangère.

Ce rapport intime à la langue est pourtant largement évacué par les approches actionnelles qui considèrent l'apprenant avant tout en interaction, écrivant pour autrui, parlant pour communiquer. Castellotti (2017 : 65) analyse ainsi les présupposés du paradigme communicationnel et actionnel orientant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), de manière implicite : « [l']institution de l'action comme base prépondérante et "évidente" de "toute forme d'usage et d'apprentissage des langues" repose sur une conception pragmatiste qui institue l'utilité et l'efficacité comme critères de validité de la connaissance ». Or, ce que la littérature a de fondamental est aussi du côté de l'intime, de ce qui ne se publie pas, dans ce qui se joue entre le sujet et le texte (qu'il en soit auteur ou lecteur). Intégrer cette réflexion à l'apprentissage est de nature à favoriser un lien serein avec la nouvelle langue : la littérature, c'est-à-dire la lecture littéraire et les pratiques artistiques de la langue, relèvent non pas du loisir, du récréatif, ou du *luxe* (d'un signe de distinction réservé à quelques-uns, valorisant la langue apprise et, partant, l'apprenant), mais d'un rapport holistique à l'apprentissage d'une langue par un sujet, que l'on prend en compte de manière globale, avec sa dimension affective, corporelle (Aden : 2019).

Si le développement d'un paradigme actionnel, largement lié à la pratique d'une langue de communication internationale essentielle à la sphère économique, a quelque peu relégué le sujet apprenant, ou le sujet lecteur, cette reconnaissance de la place de la subjectivité, bien qu'elle se développe à partir de sources inédites, n'est pas entièrement nouvelle, et est attestée historiquement, par exemple chez Lanson qui imagine, dans *Méthodes de l'histoire littéraire* qu'il faudrait prendre en compte la subjectivité des lectures (1925 : 42) :

Encore resterait-il qu'on pourrait faire le recueil et le classement des impressions subjectives, et peut-être s'en dégagerait-il un élément permanent et commun d'interprétation, qui pourrait s'expliquer par une propriété réelle de l'ouvrage, déterminant à peu près constamment une modification à peu près identique des esprits.

Si cette dimension est évacuée du paradigme dominant, c'est sans doute parce que ce lieu de l'intime fait feu de tout bois : interaction, interface entre un extérieur complexe et une intériorité nébuleuse, il est mouvant, indéfini, et relève d'une pensée de la complexité. Burke (2011 : 22) définit ainsi la lecture littéraire comme un processus « *oceanic, that is, dynamic,*

fluvial and fluctuating », associant, à la manière des vagues, de multiples mouvements vers l'intériorité et vers l'extériorité s'influençant constamment, et difficiles à prédire. Aussi la lecture ne cesse d'être non pas définie mais esquissée comme espace de liberté, elle est rétive aux programmes, aux transmissions obligatoires. La métaphore de la lecture comme braconnage, c'est-à-dire comme prélèvement sans autorisation des instances légitimes, développée par de Certeau demeure pertinente :

Bien loin d'être des écrivains, fondateurs d'un lieu propre, héritiers des laboureurs d'antan mais sur le sol du langage, creuseurs de puits et constructeurs de maisons, les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir. (1980 : 239)

Si mettre en avant la subversivité de la lecture peut sans doute relever d'une conception romantique de la littérature (Hamel, 2015 : 93) qui maintient une forme de sacralisation, la complexité de ses déterminations lui confère pourtant un large empan qui relève de la *Bildung*, permettant « le développement personnel des potentialités intellectuelles, affectives et éthiques de l'être humain au sein de la collectivité dont il fait partie (Godard, 2015 : 64). L'histoire littéraire puis le structuralisme, puis d'autres approches spécifiques, ont formé, par l'analyse, les spécialistes, pendant plusieurs générations, en cohérence avec la vie intellectuelle de chaque période : mais la centration sur les approches formalistes en français langue maternelle (désormais FLM) ou fonctionnelles en français langue étrangère (désormais FLE) peut constituer un obstacle à l'enseignement de la littérature comme lieu traditionnel d'une formation humaniste. L'approche du CECRL met incidemment, pour donner le sentiment de le prendre en compte, cet objet encombrant qu'est la littérature, du côté des *loisirs*, c'est-à-dire, étymologiquement, du temps libre permettant de faire ce que l'on veut, et non du côté du temps de l'enseignement-apprentissage, du temps contraint du cadre. Autrement dit, le CECRL fait des arts du langage, faute de pouvoir les définir, un objet hors cadre⁷. Aussi, reconnaître la profonde subjectivité du fait littéraire ne relève pas nécessairement d'une sacralisation, mais précisément, intègre la dimension qui en exige la didactisation. Il nous semble que certains éléments du *Volume complémentaire* du CECRL

⁷ Le document complémentaire intitulé *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* introduit ainsi le descripteur « lire comme activité de loisir », mentionnant les « textes littéraires » à partir du niveau C1 « L'échelle Lire comme activité de loisir comprend, selon les centres d'intérêt de chacun(e), à la fois la fiction et ce qui n'est pas la fiction, y compris les textes créatifs, les différentes formes de littérature, les articles de magazines et de journaux, les blogs, les biographies etc. » (Conseil de l'Europe, 2018 : 68)

vont en ce sens, corrigeant son orientation sociale : la médiation de textes met en avant certains traits de l'appropriation d'un texte par un lecteur (ainsi, pour le niveau B1 ; le lecteur « peut relier les émotions ressenties par un personnage d'une œuvre à des émotions qu'il/elle a vécues ») (2018 : 220).

Mais une fois acceptée la non-fonctionnalité du littéraire, la tâche du didacticien redouble de difficulté. Bien entendu, les approches ordinaires, tels que l'appareillage didactique d'extraits littéraires canoniques organisé autour d'un questionnaire de compréhension globale, puis de compréhension détaillée, demeurent des étayages pour le travail de classe, et des entrées linguistiques, sémantiques, documentaires peuvent, de manière consciente, être utiles, ne serait-ce que pour favoriser le contact avec les mots du texte, en organiser une étroite fréquentation, des relectures, de la même manière, peut-être que les ciseaux du garde forestier sont sa façon d'entrer en contact avec la matérialité des œuvres. Mais elles ne doivent pas faire oublier la dimension intime et complexe de la lecture : la variété des approches contraint d'abord à reconnaître humblement qu'il n'y a pas de méthodologie univoque, qui serait réduplicable, qu'une approche purement formaliste, ou de compréhension littérale n'est pas suffisante. La didactique de la littérature, notamment, pour l'enseignement-apprentissage du FLE est donc en soi, un paradoxe toujours renouvelé : il s'agit d'intégrer la richesse et la liberté du texte littéraire dans l'espace nécessaire et contraint de la classe.

La matérialité des corpus pour la classe : formats et rapports d'échelles

Le domaine du FLE, et plus largement de l'enseignement d'une langue étrangère se distingue en outre du FLM par la moindre disciplinarisation de la littérature : la littérature ne va pas de soi, dans ce contexte, soulevant de fait des questions spécifiques. Quels textes choisir lorsqu'ils ne se définissent plus par la transmission d'un patrimoine, la connaissance d'un savoir sur la littérature, la maîtrise de concepts perçus comme les garants d'une compréhension objective des textes ? Castellotti (2017 : 38) souligne, pour le FLE, la nécessité d'une didactique trouvant une « alternative aux expressions “sciences humaines” ou “sciences humaines et sociales” qui, en revendiquant une assise “scientifique”, contribuent précisément à entériner la vision rationaliste des sciences modernes ». Aussi est-il sans doute fécond, pour trouver cet objet viscéral de la littérature, d'étudier les phénomènes d'irrévérence face au texte littéraire, et la matérialité de son inscription dans le champ de l'enseignement-apprentissage, de manière compréhensive, en intégrant les mauvaises lectures, les gestes sans solennité, les gestes professionnels, ordinaires, quotidiens. La littérature hors des instances de légitimation a beaucoup à dire sur elle-même. Lire en langue étrangère, c'est déjà se placer

dans une lecture de chiffonnier, puisque l'on ne parle pas la langue, puisque l'on est, par définition un lecteur « médiocre ».

L'intuition d'une nécessaire prise en compte de la matérialité du texte littéraire pour l'enseignement-apprentissage, à partir de la sélection des textes, est au départ de cette recherche, car elle révèle la tension entre la construction du sujet et les contraintes de la classe qui font de la littérature un objet à la fois souhaité et difficile à manipuler dans l'enseignement-apprentissage. Aussi ce travail se donnera-t-il un objectif praxéologique très concret en termes de formation des futurs enseignants : l'explicitation des modes de création des corpus, et la réflexion sur le choix du format⁸ des textes dans le cadre de la formation initiale d'enseignants non spécialistes de littérature, peut être un puissant facteur d'autonomie. Nous nous attachons à observer les contours des objets littéraires en classe de FLE afin de voir quelle est la part de braconnage dans les pratiques de classe, et ce qu'elle dit de la prise en compte de la subjectivité des acteurs de cette pratique littéraire qu'est l'enseignement/apprentissage d'une langue avec la littérature. De quelles variations, de quelles manipulations, de quelles appropriations l'œuvre et l'extrait font-elles l'objet ? A l'heure où les étudiants de FLE se sentent peu légitimes à enseigner avec la littérature, historiciser la question du choix des formats de texte permet de donner des outils conceptuels pour construire une démarche réflexive dans l'appropriation ou la construction de corpus par les enseignants, à la fois en dénaturant les corpus littéraires imposés (manuels, programmes) et en approchant avec plus de souplesse les échelles des textes. Cette souplesse, liée à la plus faible institutionnalisation du FLE, à la plus grande variété des contextes également nous semble essentielle, car de nature à conférer à la didactique de la littérature dans le cadre de l'enseignement d'une langue non maternelle un caractère dynamique, prenant en compte la modification constante des situations d'enseignement. La didactique du FLE/FLS insiste ainsi de manière extrêmement forte sur le concept de contextualisation : les situations d'apprentissage, les diverses institutions, la culture éducative des apprenants, les répertoires didactiques des enseignants, les besoins, et d'autres paramètres sont des éléments d'une réadaptation constante des modalités d'enseignement : ce caractère expérimental, cette agilité nécessaire de la didactique en FLE

⁸ Par « format », nous entendons « dimensions » : le terme renvoie d'abord, en imprimerie, à la taille de la feuille de papier, et partant, aux dimensions du feuillet, à la longueur et à la largeur de l'ouvrage imprimé. Veck (1998 : 5) utilise le terme de format pour opposer œuvre intégrale et morceau choisi : « [les] œuvres intégrales [...] renouvellent l'approche traditionnelle de la littérature, comprise auparavant sous forme d'extraits isolés et de format constant. »

permet d'interroger les concepts importants en didactique de la littérature. Ainsi du sujet lecteur en langue étrangère, qui peut servir de modèle pour penser des lecteurs non experts, et renouveler l'observation des pratiques de lecture en contexte d'apprentissage.

Notre intérêt pour la matérialité des corpus s'ancre également dans notre pratique de l'enseignement et de la formation d'enseignants. Au commencement de notre réflexion se trouve un questionnement de praticienne sur les difficultés d'intégration de la littérature en classe de FLE. Formée à la fois en littérature et en didactique du français langue étrangère, il y avait pour nous un passage naturel entre les deux domaines : l'inconfort, le sentiment d'illégitimité, les sentiments répétés d'échec de stagiaires de FLE, futurs enseignants de langue, lorsqu'ils choisissaient de travailler un extrait littéraire avec les apprenants nous étonnait : d'où provenait cette insatisfaction et ce malaise de jeunes enseignants ? Le format de l'extrait n'était-il pas en soi un obstacle à l'appropriation des textes ? L'objet qui nous intéressait initialement était par conséquent la lecture longue d'une œuvre, les obstacles et l'intérêt de son intégration à l'enseignement-apprentissage d'une langue. Mais cette première piste était informée par nos propres représentations sur le peu d'attrait que le format de l'extrait impliquait. Notre choix d'objet comportait, en soi, un jugement de valeur, tout à fait conforme à la doxa didactique, condamnant des pratiques scolaires de la littérature en contexte scolaire, valorisant des pratiques hors classe. Il fallait, nous semble-t-il, confronter l'idéal de la lecture naturelle et la pratique apparemment décevante de l'extrait.

Le discours didactique nous paraît en effet innervé par une condamnation récurrente de cet objet incontournable qu'est le « morceau choisi », l'« extrait », ou le « texte ». Des entretiens préalables menés avec des enseignants et des apprenants de diplômes universitaires de français langue étrangère pointent justement le fait que le texte littéraire, perçu comme un support d'apprentissage d'une grande richesse, tant linguistique que culturelle et émotionnelle, se heurte aux contraintes matérielles du cours, à la nécessité de planifier un apprentissage en fonction de compétences de production à développer pas à pas, dans lesquelles la lecture longue de textes littéraires en langue étrangère s'intègre difficilement. En FLE, la difficulté de la lecture longue en langue étrangère s'explique aussi, dans le cadre des modèles de description de l'acte de lecture proposés par la psychologie cognitive, par la

difficile automatiser des opérations de bas niveau⁹, notamment à l'échelle du lexème, incitant les enseignants à privilégier ainsi des textes plus courts pour pouvoir fournir l'étayage nécessaire. Temps limité de l'enseignement, compétences limitées du lecteur : ce sont des contraintes matérielles qui bornent la littérature à des formats brefs. Comment dans le cadre d'un positionnement didactique qui prenne en compte la subjectivité de l'apprenant et l'idée que l'apprentissage d'une nouvelle langue est aussi l'acquisition d'un nouveau soi ou la transformation d'un soi préalable (Castellotti, 2017, Kramersch, 2009) proposer une approche réflexive, autonomisante, du texte littéraire, dans sa matérialité ?

Notre attention s'est donc focalisée sur la question du format des textes, comme variation dans les échelles de texte, et sur l'opposition faite entre un idéal de la lecture longue et le recours contraint à l'extrait. Le choix du format de texte renvoie en effet à des rapports à la littérature qui paraissent aller de soi mais qu'il convient d'explicitier : travailler l'extrait, à l'échelle 1 :1, ne construit pas le même rapport aux œuvres que lire une œuvre longue ou un parcours dans une œuvre qui implique la réduction de certaines parties.

Un parcours de la production à la réception des corpus

Afin d'observer les effets des formats de texte, des rapports entre eux, nous avons envisagé un parcours allant de leur production jusqu'à leur réception : comment produit-on des corpus littéraires pour le FLE ? Comment les apprenants lisent-ils les textes brefs, ou longs ? Nous résumerons le questionnement qui oriente ce parcours ainsi : quel est le rôle des échelles de texte dans les corpus littéraires pour le FLE, du point de vue de la production et de la réception ?

Notre parcours comporte deux étapes majeures. Une première étape de l'analyse est celui des pratiques de sélection (de production des corpus) : il concerne les contraintes que l'on peut repérer dans les ensembles de texte, dans la sélection et la découpe des textes, les régularités qui permettent de dégager des modèles d'extraits, ainsi que les liens entre œuvre

⁹ Dans la terminologie de la psycholinguistique textuelle, les opérations de bas niveau renvoient notamment au déchiffrement, à la compréhension des unités lexicales, par opposition aux opérations de haut niveau, qui s'attachent à la macrostructure des textes. Voir Partie 3, Chapitre 3, 1.1.

et extrait. La production des corpus dépend étroitement de la position de l'excerpteur¹⁰, des finalités qu'il assigne à la littérature, mais aussi de son éloignement des lecteurs (auteur de manuel *versus* enseignant). Est ainsi posé le caractère construit de l'extraction, et la dimension d'artisanat qui prédomine du côté de l'enseignant. Nous nous interrogeons aussi sur la prise en compte de la réception dans la construction des corpus. Une seconde étape est celle de la réception des corpus par les apprenants. Nous situant dans une didactique prenant en compte le locuteur comme sujet : nous envisagerons donc cette réception aussi bien du point de vue de la compréhension que de l'appropriation. Les formats des textes (long, bref) et les variations d'échelles induisent des effets sur la capacité à comprendre les textes, et sur le rapport subjectif à ceux-ci : il s'agit de mesurer les différences de réception des formats de texte. Nous observerons donc la production et la réception de corpus littéraires, en prenant en compte leurs interactions réciproques.

Nous préparerons ce parcours (Partie 1) par un cadrage théorique et méthodologique, en tissant notre objet et nos approches autour de la notion de variations d'échelles. Nous montrons que notre recherche se situe au croisement de plusieurs didactiques. Elle relève du domaine de la didactique de la littérature pour l'enseignement-apprentissage des langues, et convoque à la fois la didactique de la littérature en FLE dans le cadre plus large de la didactique des langues et des cultures (DLC) et de la didactique de la littérature en FLM. Nous nous appuyons notamment, en FLE, sur les travaux de Peytard (1988a), Séoud (1997), Naturel (1995), Albert et Souchon (2000), Cicurel, (1991, 2007), Godard, Havard, Rollinat-Levasseur (2011), Godard, (2015), Bemporad, (2007, 2019), ou Castellotti (2017). Nous abordons dans les concepts développés en FLM les notions de corpus (Louichon : 2009a), de souvenirs de lecture (Louichon : 2009b), de texte du lecteur (Fourtanier, Langlade, Mazauric : 2011) ou d'œuvre intégrale (Houdart-Merot : 1997, Shawky-Milcent : 2006, 2016). Dans le champ de la didactique de la littérature en français langue maternelle, l'extrait fait actuellement l'objet

¹⁰ Nous empruntons le terme à Minzétanu, qui dans sa thèse (2013) intitulée « Ars excerptandi : généalogie du carnet de lecture au XXe siècle (Valéry, Ortega, Noica, Cioran, Sebastian, Pavese, Vila-Matas) » s'intéresse aux pratiques du lettré « excerpteur », qui pratique la lecture citationnelle. *Excerptare*, c'est à la fois « extraire », « tirer de », mais aussi « séparer », « mettre à part », par conséquent, choisir et distinguer, *élire* un morceau du texte. Nous retiendrons pour cette raison le terme *excerpteur*, de préférence à *extracteur*. Le terme lui-même vient de la description de la technique de compilation que constitue les florilèges et les recueils d'extraits à l'époque de la scholastique : Feiertag (2005) décrit par exemple un recueil d'*excerpta* de correspondance fait par Jérôme, l'excerpteur.

de recherches du point de vue de la constitution d'un patrimoine littéraire et comme forme privilégiée de la « scolarisation » d'œuvres littéraires, selon des perspectives historiques et comparatistes : l'extrait est une forme liée à des disciplines scolaires constituées, et est étudié comme lieu d'une fabrique du littéraire (Belhadjin, Perret, 2019). La question de la réception est abordée à partir de la notion d'appropriation (Shawky-Milcent : 2006) ; et de celle des traces de lecture (Le Goff, Fourtanier : 2017). La didactique de la littérature en français langue étrangère questionne actuellement le renouvellement des corpus (colloque international de l'Inalco : « Echantillons représentatifs et discours didactiques », mars 2021) ou l'usage des textes médiateurs (Bemporad et François, 2019). Nous souhaitons montrer les interactions entre ces deux cadres épistémologiques : la didactique de la littérature en FLE travaille sur des échelles différentes, en termes d'échelles spatiales (géographiques), temporelles (le corpus littéraire pour l'enseignement du français aux étrangers est en réalité très ancien), mais aussi culturelles. Le FLE ne transfère pas seulement des concepts à partir de la didactique de la littérature, mais fait varier la « focale » des didactiques de la littérature.

Nous resituerons ensuite (Partie 2 : approche historique des formats des textes littéraires pour l'enseignement) les rapports entre lecture de l'extrait et lecture des œuvres dans une généalogie des formats du texte afin de définir les valeurs que les discours sur la lecture accordent aux différents types de lecture. De la *ruminatio* du Haut Moyen-Âge aux pratiques de l'extraction dans la pédagogie jésuite ou à la critique des extraits au XIX^e siècle, nous montrons que les formats des textes ne recouvrent pas les mêmes valeurs à toutes les époques et sont également dépendantes d'évolutions d'ordre technique : ainsi, actuellement, les évolutions liées aux littératies numériques induisent de nouveaux rapports aux échelles des textes. Nous montrons que la pratique lettrée de l'extraction, dans la lecture citationnelle constitue une pratique littéraire légitime dans le champ littéraire mais délégitimée dans le champ didactique, où elle est assimilée à une « littérature par miettes » (Bréal, 1872). Nous pensons que ce braconnage ne constitue pas une dégradation de la littérature, mais une pratique littéraire didactique à relégitimer et à mieux conceptualiser.

Nous analysons ensuite dans une perspective théorique (Partie 3 : réception des corpus littéraires et théories de la lecture) l'importance de la prise en compte de la réception, pour mieux évaluer le rôle des échelles de texte, en nous appuyant sur les théories de la lecture, dans les champs littéraires, didactiques, cognitifs : nous montrons pourquoi la didactique de la littérature est une discipline privilégiée pour l'observation des phénomènes incarnés de réception. Nous nous appuyons notamment sur la notion de sujet lecteur (Rouxel : 2004). Les recherches littéraires (Burke : 2011, Caracciolo : 2014a) interrogeant la lecture littéraire du

point de vue de la cognition, jouent également un rôle de pivot dans ce parcours de la création des corpus à leur réception, en ce qu'elles déplacent la question de l'échelle (en tant que rapport entre l'extrait et la globalité de l'œuvre) vers le lecteur : il ne s'agit pas de savoir quel rôle joue l'extrait dans l'articulation de l'œuvre et quelle pertinence en termes d'enseignement en découle, mais d'observer ce qui se joue, dans la lecture, lorsque le lecteur est au début, au milieu ou dans la clôture d'une lecture longue, d'observer également quelles « échelles du lecteur » sont mobilisées. Elles permettent ainsi d'introduire les dimensions de la corporéité, de l'imaginaire et de l'affectif dans la sélection de l'extrait. Nous questionnerons les liens entre appropriation des textes et variations d'échelles : peut-on trouver des modalités de la lecture littéraire définie comme expérience de lecture dans le « morceau choisi » ou dans les adaptations ? Inversement, la lecture longue est-elle toujours synonyme d'investissement affectif pour le lecteur en langue étrangère ?

Nous observons ensuite la production de corpus littéraires pour la classe de FLE (Partie 4 : dans la fabrique de l'extrait : échelles des textes et production des corpus). Nous utiliserons pour cela deux terrains, l'un d'ordre éditorial, l'autre constitué d'observations de classes. Il s'agit d'étudier la sélection du morceau, le prélèvement et le découpage des textes, dans les corpus éditoriaux français universalistes pour l'enseignement-apprentissage du FLE, que nous appelons *corpus in vitro* (définis par une dimension globale de leur public, par la projection, au moment de la production de l'extrait, d'une réception décontextualisée) et dans les corpus créés par des enseignants (*corpus in vivo*, définis par l'intégration d'une réception contextualisée dans le processus de production de l'extrait), dans des cours de FLE s'appuyant sur la littérature et dispensés dans des formations universitaires. Nous observerons ainsi la manière dont se fait la découpe de l'extrait, qu'il soit isolé, ou situé dans une œuvre, en lien avec des contenus d'enseignement, des méthodologies didactiques, ou des représentations en amont (corpus préexistants) et en aval (attentes des lecteurs), afin de faire émerger des styles de corpus. Il existe un cahier des charges de l'extrait, un art de la mise en corpus des extraits, un plaisir de l'extraction dont on peut observer les règles pour en proposer une appropriation par les apprenants et les futurs enseignants. Le corpus *in vivo* témoigne d'approches plus ouvertes, plus souples, autour d'éléments esthétiques, qui favorisent une appréhension sensible de l'œuvre. Nous avançons vers la question de la réception des échelles de texte par les apprenants à partir des extractions proposées par les deux enseignantes dont nous avons pu observer les classes.

Pour questionner les modalités concrètes de la réception (Partie 5 : du côté des lecteurs en formation : une approche comparatiste de la réception des échelles de texte), nous

travaillons sur un troisième terrain, avec des lecteurs empiriques, dans le cadre d'observations et d'un recueil de corpus en contexte universitaire. Ces observations s'appuient sur la possibilité donnée aux apprenants de choisir librement les échelles de textes qu'ils estiment leur convenir. Nous proposons de comparer trois types de lecture d'une même œuvre littéraire, qui mettent en jeu des échelles différentes du texte, à partir d'une œuvre qui a également fait l'objet d'une adaptation pour le FLE : une lecture intégrale, une version adaptée au niveau B2, qui ne conserve du texte que l'extraction de la macrostructure, enfin une sélection d'extraits. L'observation de la réception par les lecteurs apprenants doit permettre d'interroger une série d'hypothèses sur les rapports entre la lecture de l'extrait et celle de l'œuvre et les modalités d'appropriation des textes. La lecture de l'extrait permet une mémorisation du microlinguistique, autorise l'appropriation perceptuelle, émotionnelle et cognitive du texte à travers de nombreux phénomènes de greffes sur des scénarios ou des expériences préexistantes, tandis que la lecture longue de textes adaptés favorise l'immersion fictionnelle et la mise en scène intérieure du texte par le lecteur.

De ces terrains émerge la possibilité d'envisager le rapport entre l'extrait et l'œuvre intégrale non plus comme un dilemme entre plusieurs formats du texte, mais comme une didactique de la variation des échelles (Partie 6 : Pour une didactique réflexive des corpus et des échelles). Nous proposons une modalisation en niveaux qui permettrait de penser les différentes échelles comme un continuum, avec des effets de focalisation, et des rapports variables entre les niveaux. Il en découle un ensemble de pistes pédagogiques afin de renouveler et d'assouplir des formats figés du texte littéraire, notamment dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants : il ne s'agit pas de donner des recettes de fabrication de l'extrait littéraire pour la classe de FLE, mais d'aider les étudiants à réfléchir au bornage du texte, à sa situation dans l'échelle de l'œuvre du point de vue de la lecture, aux effets d'ouverture ou de clôture qui créent l'illusion d'une petite œuvre, aux fonctions de l'extrait comme emblème d'une œuvre-livre, d'une œuvre-auteur, d'un genre ou d'un mouvement, afin de dénaturiser¹¹ le rapport des étudiants à l'extrait littéraire, et de leur permettre de le penser

¹¹ Louichon (2015b : 80) se demande si « la théorisation de pratiques expertes tendent à "naturaliser" l'usage de la littérature qui est le nôtre [celui des chercheurs en littérature] et à donner comme allant de soi une pratique sociale » : « dénaturiser » les corpus littéraires vise à montrer au contraire que l'usage scolaire de la littérature ne va pas de soi, mais est construit. Daunay (2007a : 154) rappelle à ce sujet que « le point commun des différentes recherches sur les pratiques réelles des lectures est de dénaturiser les modes scolaires de la lecture : il ne s'agit pas de faire de la lecture ordinaire le modèle de la lecture scolaire mais de penser leur rapport dans une perspective didactique. »

comme une pratique, qu'ils peuvent s'approprier, et non pas comme un objet donné une fois pour toute. En effet, l'extrait littéraire en FLE n'est pas un simple échantillon de culture ou un « laboratoire langagier », bien que ces aspects soient évidemment importants et fassent partie de la richesse didactique de ce matériau. C'est aussi une pratique littéraire, ce que les auteurs de manuels et les enseignants en tant que créateurs de leur propre corpus, perçoivent bien mais explicitent rarement. Nous proposons des pistes pédagogiques à destination des apprenants de français langue étrangère : la pratique de l'extraction permet notamment d'introduire des expériences de lecture à part entière, à l'échelle de l'apprenant FLE et de ses difficultés, et peut être un lieu de subjectivation dans la langue étrangère. L'œuvre intégrale n'est pas la seule pratique naturelle, authentique de la lecture, mais constitue pourtant, dans sa dimension performative, une étape majeure du développement de la compétence en langue étrangère : il nous semble que l'on peut associer, chez les enseignants et les apprenants, la lecture attentive d'un morceau choisi, l'émerveillement du livre lu en entier et le plaisir du braconnage par extraits et par citations.

Partie 1. Les corpus littéraires pour l'enseignement/apprentissage des langues : objet et méthodologie

Nous situerons dans cette première partie notre recherche du point de vue épistémologique, en envisageant les rapports entre les didactiques du français et de la littérature (FLM, FLE), et du point de vue méthodologique en justifiant la nécessité d'une approche plurielle. La notion de variations d'échelles est centrale dans ce cadrage : les changements de niveaux d'analyse nous permettent d'aborder sous plusieurs angles cet objet que sont les ensembles de textes littéraires choisis pour l'enseignement, les corpus littéraires.

Chapitre 1 Une analyse des corpus littéraires à travers les variations d'échelles

Ainsi que le rappelle Ricœur (2000 : 267-277), la notion d'échelle provient de trois domaines travaillant sur des représentations du réel, ayant une visée utilitaire, l'optique, l'architecture et la géographie, et plus précisément la cartographie. Une remarque préalable sur la terminologie « grande échelle », « petite échelle », est nécessaire. Dans le langage des géographes, la petite échelle désigne la représentation, sur un même espace, dans un même cadre, d'une surface plus étendue que la grande échelle : la carte du monde d'un atlas s'appuie sur une plus petite échelle que la carte IGN du randonneur. Dans le langage commun, la petite échelle désigne, pour le lieu, un échelon, un niveau, plus précis, plus local, et plus restreint que la grande échelle, nationale, mondiale. Nous conserverons l'usage commun, tout en n'oubliant cependant pas un élément essentiel, que la langue des spécialistes met en avant : la grande échelle (ce qui est petite échelle pour le commun), c'est-à-dire la précision, occupe plus d'espace, nécessite plus de surface : représenter une région à l'échelle 1/1 consisterait à la recouvrir intégralement de sa propre carte. La petite échelle (qui est grande échelle dans la langue ordinaire), plus économique en surface, implique la perte du détail. Les variations d'échelles, dans ces domaines, sont donc des rapports entre des degrés d'informations, entre des cadres et le niveau d'information qui peut y entrer. Les sciences humaines se sont

emparées, à partir des années 1970, de la notion de variations d'échelles, pour proposer de regarder autrement leurs objets.

Les variations d'échelles ont en effet la même valeur heuristique que le travail des concepts dans le cadre d'approches interdisciplinaires¹² : elles sont une manière de déplacer le regard, de complexifier les connaissances et de remettre en cause les savoirs. Nous convoquerons cette notion à travers son utilisation dans le cadre épistémologique de deux domaines : la première en histoire pour questionner les rapports entre la macro-histoire et la micro-histoire est notamment explicitée par Revel et Lepetit (1996). Revel insiste sur le caractère opératoire des variations d'échelle pour produire de nouvelles connaissances. Alors que l'école des Annales s'appuyait, pour l'histoire sociale, sur des données de masse, sur des données quantitatives, sur la notion de régularité, de série, l'émergence de la micro-histoire en Italie, notamment à partir des travaux de l'historien Carlo Ginzburg¹³, propose une autre approche, passant du social à l'individuel. Dans un second domaine, la critique littéraire (Hamon, 1991) aborde, à partir de la métaphore de l'architecture, les rapports entre la partie et le tout, et constitue un concept opératoire pour penser les corpus littéraires de manière interne.

1. Echelles et variations d'échelles : histoire, architecture, optique

Du côté de l'historiographie, Revel (1996 : 22) affirme que pour la micro-histoire, « faire varier la focale de l'objectif [...] n'est pas seulement faire grandir (ou diminuer) la taille de l'objet dans le viseur, [mais] en modifier la forme et la trame ». Lepetit remarque qu'en cartographie, la variation d'échelle change l'optique et le niveau d'information : « choisir une échelle consiste alors à sélectionner un niveau d'information qui soit pertinent

¹² Darbellay note que « l'interdisciplinarité va au-delà de la simple juxtaposition de plusieurs points de vue disciplinaires, elle vise la collaboration entre spécialistes d'horizons disciplinaires différents et complémentaires, voire l'intégration entre les disciplines » (2011 : 74). On ne peut pas faire d'interdisciplinarité seul, et l'interdisciplinarité n'existe que quand des spécialistes de domaines différents regardent le même objet avec les outils et les enjeux de leurs disciplines jusqu'à créer des connaissances intégrant les différentes disciplines. Elle implique donc de traduire les concepts et, partant, de les faire travailler.

¹³ Carlo Ginzburg et Carlo Poni (1981 : 133) définissent ainsi l'opposition entre l'Ecole française des Annales, dominante, et l'émergence de la microhistoire : « A côté de l'histoire quantitative et sérielle qui a gagné comme ailleurs ses lettres de noblesse au sein de la communauté scientifique, des tendances nouvelles se font jour dans la recherche italienne, qui ne sont point sans rapport avec l'extraordinaire richesse du matériel documentaire qu'elle a charge d'exploiter. Un peu partout, en particulier, se multiplient des travaux qui ont en commun l'analyse à la loupe de phénomènes circonscrits (une communauté villageoise, un groupe de familles, voire un individu) ».

avec le niveau d'organisation à étudier » (1996 : 99). Ricœur, reprenant ses analyses, note que « l'idée-force » portée par cette notion « est que ce ne sont pas les mêmes enchaînements qui sont visibles quand on change d'échelle, mais des connexions restées inaperçues à l'échelle macrohistorique ». Il ajoute qu'« il n'y a pas de place pour l'opposition entre échelles. La contrepartie en est une certaine perte de détails, de complexité, donc d'information dans le passage à une échelle plus grande » (2000 : 268). Le filtre que constitue ainsi l'information cartographique pose la question des liens existant entre l'espace réel, le territoire, et sa traduction spatiale en carte. Lepetit souligne que l'architecture complexifie cette notion en y ajoutant deux éléments, la notion de proportion, et celle de réduction. La proportion désigne le rapport des parties entre elles et avec le tout mais aussi, à partir du Moyen Âge, le rapport à la taille de l'homme : la proportion renvoie à la fonctionnalité du bâti. Hamon souligne que l'échelle, en architecture, pose la question de la relation entre habitant et habitat, c'est-à-dire, pour la littérature à des questions de « mise à l'échelle », ou de lisibilité. Si l'habitat est l'œuvre, l'habitant en est le lecteur, et la mise à l'échelle est une prise en compte de celui-ci pour la circulation dans l'œuvre. En architecture, la réduction, et sa matérialisation dans la forme du modèle réduit, ne restituent pas la réalité de l'objet, mais un homologue qui présente de manière artificielle la totalité de l'objet, et le rapport entre le tout et ses parties. Echelle, proportion, réduction : les variations du tout à la partie, du plan au détail impliquent de « construire un modèle réduit de la réalité après en avoir sélectionné une dimension et avoir renoncé aux autres » (1991 : 158). La métaphore architecturale nous permet de nous représenter, de manière métaphorique, les métamorphoses du texte littéraire comme objet d'enseignement, de l'œuvre à ses détails, ses modèles réduits ou ses adaptations au contexte. Lepetit ajoute : « On pourrait souligner la perte (de détails, de complexité) qu'une telle opération comporte. Il est plus juste de mettre l'accent sur le choix et sur l'intention qu'elle suppose » (dans Revel, 1996 : 162). En effet, chaque échelle apporte des éléments différents : « aucune échelle ne jouit d'un privilège particulier. Les macro-phénomènes ne sont pas moins réels, les micro-phénomènes pas plus réels : il n'y a pas de hiérarchie entre eux » (Lepetit, 1993 : 137).

2. Echelles des textes : architecture et littérature

Hamon (1991 : 149) souligne la fascination des écrivains pour le modèle architectural : l'œuvre peut ou doit être une structure parfaite, et la construction architecturale est un modèle idéal de la création littéraire : « l'architecte, pour de nombreux écrivains, aux époques

classiques, est le parangon et le modèle de l'artiste ». Pour Barthes (1982 : 185), l'architecture est l'« art de la taille des choses ». Hamon, et cette polysémie nous intéresse au plus haut point, souligne que l'on peut entendre « taille » au sens de *dimension* (nous pourrions ajouter de *format*) mais aussi au sens de *découpage*. Les changements d'échelle, au sens architectural, concernent directement les corpus littéraires, dans une perspective enchâssée : les extraits eux-mêmes constituent un certain rapport à l'œuvre, et à ses proportions. Ils peuvent entretenir avec celle-ci des rapports d'exclusion : la partie oublie le tout, se donne comme autonome (souvent, la citation d'un texte littéraire ne possède plus de titre si bien qu'elle peut ne se rattacher qu'à l'auteur) ; des rapports d'analogie : la partie ressemble à la totalité, est *pars totalis* (Kuentz, 1972 : 9), est redondante du tout, qu'il s'agisse de l'œuvre comme ouvrage isolé ou de l'œuvre d'un auteur, ou même du genre littéraire, comme « maquette permettant de lire une globalité complexe » (Hamon, 1991 : 162) ; des rapports de fonctionnalité (la partie permettant de comprendre le tout, d'aller vers sa construction, en en donnant une entrée, un épisode crucial), lorsqu'un groupement de textes doit rendre compte des passages clés d'une œuvre. La grande échelle peut être représentée par les formes du résumé, de l'adaptation, qui permet de saisir la macrostructure en supprimant l'échelle du texte. De la même manière que le modèle réduit n'est pas le détail, et ne rend compte que d'un seul élément de l'œuvre, l'extrait peut souligner un détail de l'œuvre, et réduire de manière inverse le tout à une partie suffisamment signifiante. Mais ces questionnements s'enchâssent, à un second niveau, dans une variation des échelles de corpus.

3. Les échelles des corpus : des métacorpus au corpus à l'échelle 1 :1.

Changer d'échelle, en géographie comme en histoire, c'est donc essentiellement opérer une sélection dans le grain de l'information que l'on va élaborer. Le processus a lieu en géographie, par l'échelle spatiale, en histoire, par l'échelle temporelle, mais aussi par, la focalisation sur le groupe ou l'individu. En architecture, comme en littérature, c'est aussi faire apparaître, par la réduction, ce qui hiérarchise, les proportions, les rapports d'intégration entre la totalité et ses parties. L'architecture intègre donc une variété d'échelles et met aussi en relation l'objet et son contexte. Dans tous les cas, la variation permet de changer le regard sur l'objet et d'en faire émerger de nouveaux aspects, de nouveaux rapports. Enfin, en optique, en photographie *macro* ou *micro*, la variation des échelles pose la question de l'agrandissement (l'échelle peut alors être supérieure à 1), mais aussi la question de la focalisation, c'est-à-dire de la concentration sur un élément. La notion d'échelle pose ainsi la

question de la représentation de l'objet, et des rapports entre les différentes représentations. Ricœur souligne ainsi, sans les opposer, la diversité des visions que permettent les variations d'échelle : « À chaque échelle on voit des choses qu'on ne voit pas à une autre échelle et chaque vision a son bon droit. » (2000 : 280).

Notre premier niveau d'analyse est celui de corpus observés à grande échelle, et porte sur les corpus littéraires du point de vue de la production. Il concerne un terrain éditorial, celui d'extraits de textes issus de manuels de FLE. Le terrain éditorial permet pour certains points une approche quantitative, et renvoie à une large diffusion (par exemple pour les manuels de l'Alliance française) qui dépasse largement le cadre individuel. Il nous a semblé plus pertinent et plus efficace en termes de solidité de l'analyse d'observer la construction des extraits littéraires dans les corpus FLE à partir d'un grand nombre d'échantillons, dont les régularités, les formes et les procédés récurrents, apparaissent à partir d'une lecture de l'ensemble des corpus. L'objectivité et la pertinence des choix relève de questions de bornage temporel, de représentativité des méthodes, et de développement d'outils d'observation à travers une grille d'analyse. Cet ensemble de textes *in vitro*, éditorial, peut être abordé à plusieurs niveaux : du point de vue des métadonnées, ce qui est souvent le cas en didactique de la littérature. Les informations retenues sont alors des noms d'auteurs, des noms d'œuvre, des dates (années ou siècle), des genres, et l'analyse repose en grande partie sur des observations d'ordre quantitatif. Nous appelons cette échelle « métacorpus », et elle permet de produire des approches statistiques, mais elle ne permet pas de rentrer dans la matérialité des textes. Le type de données obtenu avec ce grain d'analyse est quantitatif. Cette approche quantitative montre par exemple que les extraits laissent une large part au contemporain dès les années 1950 et de manière plus forte qu'actuellement.

Ce niveau d'information, cependant, ne livre rien sur le contenu des extraits. Il faut entrer dans l'échelle 1 :1, et même *infra*, en reconstituant ce qui manque des textes, pour pouvoir faire des observations qui relèvent de la « mise à l'échelle », du lien entre « habitant et habitat », entre lecteur, excerpteur, et texte. En FLE, le corpus est bien moins observé au niveau du détail qu'au niveau des métadonnées¹⁴. On observe le renouvellement des titres, des auteurs, des genres, mais bien moins les modalités d'extraction dans le détail des mots, à l'échelle du langage lui-même. Cette approche révèle pourtant des éléments tout à fait

¹⁴ Voir la définition de *métacorpus* : Partie 4, Chapitre 1,1.

différents des informations données par les métacorpus. La dimension politique apparaît par exemple nettement : elle donne lieu à découpages, censures. Cette approche à l'échelle 1 :1 des textes relève d'une pratique de relectures des extraits, à une échelle inférieure, pratique propre à de nombreuses lectures littéraires expertes : lire et relire les textes, par sous-corpus, par texte, afin de dégager des traits dominants qui permettent en retour d'identifier des faisceaux de preuve. Nous traitons aussi le corpus à travers une lecture stylistique, appliquée à des reformatages des textes littéraires, à la recherche du cahier des charges qui pourrait les expliquer.

4. L'échelle des terrains : variations du grain d'analyse

Un des aspects des variations d'échelles dans les corpus est lié à la question de la réception. Entre des corpus sélectionnés hors contexte, destinés à des étudiants virtuels et des corpus choisis sur le terrain, pour des lecteurs empiriques, les informations retenues ne sont pas les mêmes.

Nous abordons à petite échelle ce qui relève du terrain. Les pratiques enseignantes et plus encore les réceptions apprenantes renvoient à des échelles 1:1, individuelles, avec les questions d'objectivité, de manque de distance, de variabilité des interprétations que cela implique : l'approche est alors nécessairement qualitative. En tant que chercheuse-enseignante, en position de parité avec les collègues enseignants ou enseignants-chercheurs observés, nous avons rapidement été amenée à une posture d'observation participante, très largement impliquée par les différents acteurs, et agissant dans le cadre de la classe sur proposition de l'enseignante. Notre approche sera, dans ce cadre, descriptive et compréhensive : nous nous situons alors face à des pratiques expertes, en contexte. La possibilité d'observer est liée à la confiance accordée par les différents acteurs : la posture compréhensive est donc essentielle, c'est alors celle qui permet d'être à l'échelle du terrain. Enfin, le dernier terrain est l'accompagnement de lectures dans une classe d'apprenants : nous sommes alors responsables, en tant qu'enseignante, et non plus seulement observatrice. Les contenus d'enseignement sont en partie déterminés par notre recherche. On ne peut pas parler de recherche-action de manière essentielle puisque l'objet de ce travail sur la réception est de créer des données à observer, des copies d'élèves et des entretiens qui feront ensuite l'objet d'une analyse. Cependant, nous impliquons cette fois les apprenants dans la construction des corpus, en leur proposant de choisir l'échelle du texte dont ils feront la lecture : modèle réduit (on en garde la structure et les proportions, en en changeant la matière linguistique),

juxtaposition d'extraits (à l'échelle 1:1) liés par quelques éléments de structure (un groupement d'extraits qui doivent être représentatif), ou œuvre intégrale. En allant d'ensembles de textes littéraires pour la classe, à des réceptions singulières par des lecteurs empiriques, notre enquête s'appuie sur la variation des échelles pour confronter la production et la réception des textes littéraires pour la classe.

Mais la question des variations d'échelles comporte également un intérêt du point de vue de l'articulation des didactiques du FLM et du FLE et montrent l'importance d'une approche historique de la question des formats de texte.

5. Les variations de l'échelle temporelle comme ouverture des frontières disciplinaires entre DFLM et DFLE.

Nous travaillons au croisement de deux champs, didactique de la littérature en FLM et didactique de la littérature en FLE, lesquelles proposent une histoire différente de l'approche de la littérature comme objet d'enseignement. Nous voudrions montrer que les temporalités disciplinaires apparemment très différentes en FLE et FLM¹⁵ se transforment lorsqu'elles sont resituées à une échelle plus large.

5.1. Temporalités de la didactique du français et de la didactique de la littérature

Du côté de la didactique de la littérature, Rouxel et Langlade (2020 :15-34) distinguent trois phases dans le développement du champ : la première, au cours des années 1970, voit émerger la didactique de la littérature en lien étroit avec la didactique du français ; dans les années 1980, le champ s'autonomise, avant de s'orienter, depuis les années 1990, de manière hégémonique vers la question de la lecture littéraire. La discipline « Lettres » se constitue progressivement à partir de la nécessité d'enseigner non plus les langues anciennes mais la langue française dans le cadre de l'école de la Troisième République. Denizot¹⁶ appelle « pré-disciplinaire » la période antérieure à 1880, et remonte à 1802 pour observer l'évolution de la

¹⁵ La didactique des langues et des cultures est d'émergence plus récente que la didactique du français, et les disciplines scolaires liées le seraient également.

¹⁶ Elle définit ainsi cette première configuration : « On peut donc distinguer avant 1880 une première configuration disciplinaire, toute centrée sur le latin et les humanités classiques, mais dans laquelle la question du français se pose de façon récurrente et parfois polémique : si le français n'a pas encore accédé au rang d'une discipline à part entière, il commence ici et là à gagner du terrain. » (2008 : 30).

notion de genre dans l'enseignement scolaire. Les manuels du XVIII^e siècle portant sur l'éducation aux Belles-Lettres invitent à remonter encore de quelques décennies. Fragonard montre en effet que l'émergence de corpus littéraires de langue française commence au XVII^e siècle : Rollin¹⁷ intègre en regard de textes latins « des exemples tirés des auteurs français ». Les textes français occupent une fonction ancillaire par rapport aux classiques : « il est évident que le parallélisme des textes français avec les textes latins enseignés accroît la capacité à identifier genres antiques et genres modernes. » (2011 : 68). Fraissinet¹⁸ cite des morceaux choisis de Buffon, de Pline, de Mme de Sévigné, de Corneille. On relève également le rôle de l'abbé Batteux,¹⁹ qui propose un entraînement au discours français à partir de textes français, étudiés par Chervel dans son *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle* (2006). Il se crée donc peu à peu un corpus de textes littéraires français qui sont incorporés à la classe des humanités (Racine, Fénelon, La Bruyère, La Fontaine...), toujours dans un contexte de colinguisme²⁰, qui fait du grec et du latin des langues de scolarisation présentes aux côtés du français vernaculaire. D'autres traces plus anciennes d'une présence de la littérature dans l'enseignement du français sont repérables, mais nous avons trouvé peu d'éléments à ce sujet : l'étude de cahiers d'écoliers du Rouergue, à la Renaissance, montre cependant que l'on apprend à écrire en recopiant des vers français (Smith, in Benevent, Bisaro, 2019). L'enseignement de la littérature française à des locuteurs du français est donc relativement récent.

On observe par ailleurs que le champ de la didactique de la littérature considère que celle-ci n'existe réellement que du côté de la discipline didactique du français. Citons là encore l'introduction de Langlade et Rouxel, centrée sur l'histoire de l'émergence de ces didactiques :

La didactique du français repose donc dès son apparition et encore aujourd'hui sur une ambiguïté qui de fait exclut ou marginalise la part de la littérature : elle désigne à la fois la didactique du français en tant que langue et la didactique du français en tant que discipline. Dans la première acception, elle a une vocation exclusivement linguistique et la littérature n'est appréhendée qu'en tant que support d'étude de la langue, comme en témoignent plusieurs

¹⁷ La première édition de son *Traité des études* est publiée en 1726-1728.

¹⁸ *L'Enseignement des Belles lettres et la manière de former les mœurs de la jeunesse* paraît en 1768.

¹⁹ Les *Chefs d'œuvre d'éloquence poétique à l'usage des jeunes orateurs*, ou *Discours français tirés des auteurs tragiques les plus célèbres* (1780) intègrent des textes de Corneille, Racine mais aussi Crébillon, Voltaire, de la Harpe et de quatorze autres auteurs.

²⁰ Renée Balibar étudie l'« institution de la langue française » en observant sa place dans l'appareil de langues d'Etat. Le colinguisme désigne en effet « l'association de certaines langues d'Etat dans un appareil de langues où elles trouvent leur légitimité et leur matière à exercices ».

ouvrages qui promeuvent l'utilisation d'outils linguistiques pour l'étude des textes littéraires²¹. Dans la seconde, elle est soumise aux variations d'un contenu disciplinaire. (2020 : 19)

Omettant que le français n'est pas nécessairement langue maternelle, le champ de la didactique de la littérature réduit ainsi la place de la littérature dans l'enseignement du français à une question de langue, à « une vocation exclusivement linguistique » méconnaissant les enjeux culturels de la didactique des langues et des cultures. Il y a de plus là une tautologie, à savoir que la littérature comme discipline n'existe que dans l'espace qui la constitue comme discipline.

La chronologie est celle d'une didactique de la littérature observant depuis les années 1970 des pratiques institutionnalisées dans le cadre bien défini de l'institution scolaire française, pratiques que les didacticiens adoptant une approche historique font remonter à la disciplinarisation du français au début du XIX^e siècle et qu'ils observent véritablement à partir de 1880. La didactique de la littérature comme champ lié au français langue maternelle observe la place de la littérature à partir du moment où le français s'est émancipé de l'enseignement des auteurs grecs et latins, où l'enseignement est devenu monolingue, sans prendre en compte l'existence d'un enseignement du français hors discipline.

5.2. Temporalités de la littérature en FLE : la perspective méthodes traditionnelles /période linguistique/renouveau communicatif

Qu'en est-il du côté de la littérature dans l'enseignement/apprentissage du français pour des étrangers ? La didactique de la littérature en FLE semble plus récente, puisque la didactique du FLE comme champ de recherche émerge de la distinction des didactiques dans les années 1970, à une période où la littérature occupe précisément une place fragile, largement dominée par la linguistique. L'évolution de la didactisation de la littérature en FLE serait composée de trois mouvements successifs, faits de flux et de reflux.

Lorsque que se met en place une didactique du FLE, à la fin du XIX^e siècle, la place du texte littéraire est centrale. Dans les méthodes traditionnelles, la littérature est en effet la norme du français : elle apparaît d'abord sous forme d'extraits, de phrases modèles, qui servent à l'étude du vocabulaire ou de la morphosyntaxe. Issue du colinguisme, la méthode

²¹ Langlade et Rouxel montrent notamment que les textes littéraires sont marginalisés dans un ensemble qui sert à aborder des connaissances relevant de la « linguistique des textes et des discours », notamment à partir des propositions de Maingueneau et quatorze autres auteurs de langue française.

grammaire-traduction se donne pour objet de fournir aux apprenants une connaissance livresque de la civilisation française, et fait du texte littéraire la finalité de l'apprentissage. Gruca assimile la méthode grammaire-traduction, la méthode bilingue ou la méthode lecture-traduction, relevant toutes d'une méthodologie traditionnelle qui s'inspire des langues mortes (1993 : 43). Godard souligne que « la langue étrangère n'est pas vraiment l'objet d'une appropriation puisque l'objectif est la traduction dans une langue maternelle » (2015 :16). Peu d'étudiants auront l'opportunité de vivre en milieu francophone, suppose-t-on, et leur fréquentation avec la langue française se limitera à la lecture des auteurs français. Cette place de la littérature perdue assez longtemps. Jusque dans les années 1980²², certains manuels de FLE se caractérisent par leur structuration en quatre volumes distincts : aux trois niveaux débutant, intermédiaire et avancé vient s'ajouter un quatrième tome entièrement dédié à l'enseignement de la littérature. Le dernier volume du *Cours de langue et de civilisation française* (1957), le « Mauger Bleu », s'intitule ainsi *La France et ses écrivains*. Son successeur, le « Mauger rouge », ou méthode *Le Français et la vie*, en 1980, comporte encore un quatrième volume portant le titre *Pages d'auteurs contemporains*. Le volume 4 de *La France en direct* (1972) a pour sous-titre *Textes littéraires* : ces manuels manifestent l'idée que la lecture du texte littéraire constitue l'aboutissement de l'apprentissage d'une langue, et la littérature la plus haute expression d'une langue-culture. La préface du Mauger bleu indique ainsi : « Au bout d'un an environ d'études, et à la cadence de deux heures de leçons par jour, les étudiants sont généralement capables d'affronter seuls les œuvres de bon nombre de nos écrivains. » Dans cette perspective, l'enseignement de la langue est orienté vers l'acquisition des compétences nécessaires à la pratique de la littérature : seront ainsi abordés en cours un niveau de langue soutenu ou littéraire ou des structures grammaticales propres à l'écrit. La littérature est donc l'horizon de l'apprentissage du FLE.

S'appuyant sur Puren (1988) et Gruca (1993), Godard (2015 :24) appelle « tournant linguistique » la période de marginalisation de la littérature en FLE au début des années 1960. Le quatrième volume disparaît en effet dans les méthodes structuro-globales audio-visuelles (SGAV), qui sont marquées par la domination de la linguistique dans les années 1960. Cette

²² On gardera à l'esprit qu'il existe un décalage entre l'évolution des théories didactiques et l'évolution des pratiques, lié à la formation des acteurs du FLE : par exemple, les étudiants formés aux méthodes audio-orales dans les années 1960 enseignent jusque dans les années 2000. Même s'ils cherchent à faire évoluer leur pratique, certains principes fondamentaux demeurent. Et les éditeurs suivent les pratiques effectives des enseignants.

évolution amplifie le recul de l'écrit au profit de l'oral, déjà engagé avec les méthodes directes et audio-orales, qui se fondent sur l'écoute et la répétition, en s'appuyant sur les théories behavioristes²³. Dès les années 1970, la pratique du texte littéraire s'affaiblit jusqu'à disparaître. Poèmes ou extraits de romans n'apparaissent plus que de manière épisodique, pour leur valeur illustrative. Plusieurs facteurs l'expliquent. Une première raison de cette désaffection est que la prééminence accordée à l'oral limite le recours à l'écrit. Un second facteur réside dans le fait que les méthodes SGAV cherchent à favoriser une langue quotidienne, utile pour l'apprenant. Elles s'appuient la plupart du temps sur des dialogues didactiques, c'est-à-dire artificiels, inventés par les auteurs pour les besoins de la leçon, et qui cherchent à concentrer le plus de lexique et de tournures réemployables par l'apprenant. La liberté du texte littéraire s'accommode évidemment fort mal de cette conception utilitaire de la langue. Les méthodes SGAV enseignent enfin une langue standard : les variations de la langue littéraire, qu'elle soit contemporaine ou non, ne cadrent pas non plus avec cette exigence. La norme linguistique s'est ainsi inversée : alors que la littérature était garante du bon usage au début du siècle, elle est désormais perçue comme s'écartant de la norme standard.

Puren (2012) souligne que les approches communicatives réintègrent la littérature à l'enseignement des langues : soit de manière « faible », en proposant à l'élève de communiquer à partir des textes, soit « forte », en construisant un « agir social » autour des pratiques littéraires. Lorsque s'impose l'approche communicative, le recours à des documents didactiques diminue fortement. Les méthodes s'appuient essentiellement sur des documents authentiques, c'est-à-dire produits en dehors de la classe de langue : brochures, articles, publicités, émissions télévisées ou radios, chansons permettent de partir des situations de communication que peuvent rencontrer les apprenants. C'est dans ce cadre que réapparaît le texte littéraire, en tant que « document authentique ». La notion émerge en 1979 : Debyser, alors directeur du Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française, évoque dans un article du *Français dans le monde* les choix du BELC qui développe une

²³ Le *behaviorisme*, ou *comportementalisme*, postule que le comportement humain est un ensemble de réponses à des stimuli, renforcées par l'environnement. Cette théorie est élaborée au cours des années 1940-1950 par le psychologue Burrhus Frederic Skinner : il étend sa théorie du conditionnement opérant à la communication (*Verbal Behavior*, 1957) et à l'enseignement (*The Technology of teaching*, 1968). L'apprentissage d'une langue se fonde sur l'acquisition de réponses appropriées aux stimuli linguistiques proposés, réponses consolidées par la manipulation de récompenses. La répétition, l'entraînement sont donc fondamentaux : l'apprentissage peut être compris comme un conditionnement planifié, intégrant gestion des stimuli et des renforcements.

didactique du « document authentique et plus particulièrement du document sonore. » (1979 : 80). Le document authentique est défini de manière assez stable et consensuelle, comme un document utilisé en classe mais produit hors de la classe à des fins autres que l'enseignement de la langue. Abe et al le définissent comme « tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde » (1979 : 2). Cuq (2002, 29) le caractérise comme « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle », « tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. ». Nous observons que les définitions développent essentiellement la notion d'authenticité, en l'opposant à la notion d'artificialité : le document authentique n'est pas un document fabriqué. Mais elles ne reviennent pas sur le terme « document », considéré comme un hyperonyme pratique de « texte imprimé », d'« enregistrement », puis de « vidéo ». Or le terme renvoie à un « acte écrit qui sert de témoignage, de preuve », et dérive de *docere*, « enseigner, informer » : il fait donc glisser le texte du côté de l'informationnel. La littérature-document est un témoignage ethnographique de la culture cible. Le document authentique se distingue en cela du morceau choisi, dont l'artificialité (le choix) est d'une certaine manière revendiquée.

Le risque est alors de gommer la spécificité esthétique et la complexité du texte littéraire pour en faire un simple support. Les réelles difficultés de lecture qu'il peut comporter ne sont pas toujours prises en compte, au risque de décourager les apprenants, et d'interdire tout plaisir du texte. Se limiter à la dimension « communication » d'un texte littéraire, l'aligner sur l'étude des textes pragmatiques (c'est-à-dire utilitaires) tend à en faire disparaître toute la richesse interprétative et à imposer une seule lecture, supprimant la dimension fondamentale des œuvres littéraires : ce sont toujours des œuvres ouvertes. Toutes les méthodes récentes proposent en tout cas des textes littéraires, en quantité variable : cela peut aller de la simple illustration d'un thème à des dossiers littéraires aboutis.

Les recommandations du Conseil de l'Europe, qui promeut l'approche actionnelle, à travers la norme que véhicule le CECRL, signent plus encore le retour du littéraire : elles soulignent la valeur patrimoniale, socioculturelle et esthétique de la littérature. Patrimoine, d'abord : « Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen » (2008 : 82) L'étude de la littérature a des finalités « éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelle, et pas seulement esthétiques ». Elle permet une compréhension des sociétés dont on étudie la langue, mais aussi « l'utilisation poétique ou esthétique de la langue ». Le CECRL propose donc non seulement d'étudier mais aussi de pratiquer la littérature : elle est désormais conceptualisée comme objet de réception mais aussi de production, à travers la pratique théâtrale, la lecture et l'écriture de nouvelles,

poèmes, romans... D'autres pratiques culturelles lui sont associées : récital, opéra, notamment. La perspective actionnelle, qui préconise un enseignement se fondant sur l'accomplissement de tâches, s'appuie en effet sur les pratiques littéraires : ateliers d'écriture et de pratique théâtrale s'inscrivent sans difficulté dans ce nouveau cadre théorique. Pourtant, le texte peut devenir, dans ce nouveau paradigme, accessoire : la pratique théâtrale comme les ateliers d'écriture peuvent exister sans s'appuyer sur des textes littéraires de sorte que, sous couvert de pratiques littéraires, se met en place une autre forme de disparition des textes, considérés comme superflus.

Il existe un discours sur l'enseignement de la littérature dans le cadre de la didactique du FLE qui fixe une borne initiale au début du XXe siècle, au sortir des méthodes traditionnelles et identifie quatre périodes. À une période dans laquelle le texte littéraire aurait occupé une position privilégiée, en lien avec les méthodes grammaire/traduction, succède une disparition progressive de la littérature, d'abord rejetée en fin d'apprentissage (méthode directe), puis disparaissant de la formation linguistique au moment de l'émergence des méthodes structuro-globale audio-visuelles. Le développement de la méthode communicative correspondrait à un retour de la littérature, sous la forme dégradée du document authentique. Enfin les approches actionnelles laisseraient la place à des pratiques littéraires proches des pratiques réelles.

5.3. La littérature comme support d'apprentissage du français langue étrangère : un objet en réalité ancien

Pourtant, limiter la place de la littérature à ce récit en quatre temps occulte des problématiques plus larges, qui intéressent également le FLM, et tend à donner une vision téléologique des pratiques didactiques, qui iraient vers une réhabilitation toujours fragile, mais en passe d'être réalisée, du texte littéraire. Le « bon usage » du texte littéraire serait la finalité de cette chronologie que l'on pourrait appeler « méthodologique ». On observe que les didacticiens du français langue étrangère ont eux-mêmes restreint la place de la littérature dans l'histoire de l'enseignement du français comme langue étrangère à une période relativement récente, en s'appuyant sur les éditions de méthodes de langue. Besse affirme que les langues s'enseignent d'abord par la conversation :

Ce n'est qu'au dix-neuvième siècle que la littérature a été introduite dans l'enseignement des langues vivantes : quand on regarde les manuels de français, d'allemand, d'anglais, etc., langues étrangères, on voit qu'on y introduit de plus en plus de textes littéraires. La littérature est entrée dans l'enseignement des langues vivantes, sur le modèle de l'enseignement du latin et du grec, mais avec à peu près un siècle de décalage. (1997 : 156)

Cette chronologie accorde une large place aux questions méthodologiques, sans prendre en compte ce que l'on peut qualifier de questions sociolinguistiques et politiques : à quels apprenants enseigne-t-on quelle littérature, et depuis quand ?

Or la littérature de langue française est un support d'apprentissage pour les étrangers avant de l'être pour les Français : la situation de *langue étrangère* du français rend la chronologie bien plus large. Tant que les langues enseignées sont le latin et le grec, les Français n'apprennent pas leur langue, alors qu'existent des apprenants étrangers pour lesquels le français est un objet d'enseignement avant sa constitution comme discipline scolaire en France. La littérature constitue, avant le XIX^e siècle, l'un des éléments de l'enseignement de la langue. La variété des contextes implique de ne pas limiter la « didactique de la littérature » en FLE à un objet disciplinaire, et de sortir du contexte scolaire pour intégrer le domaine privé (maîtres de langue, précepteurs, institutions). Si la littérature française n'est donc pas enseignée comme discipline en France avant 1880, ainsi que le montrent Denizot et Jey (1998), elle est présente dans l'enseignement du FLE, c'est-à-dire comme objet didactique, depuis le XVI^e siècle.

La revue *Documents pour l'histoire du Français langue étrangère ou seconde* joue à ce titre un rôle tout à fait majeur pour resituer l'actuelle didactique de la littérature en FLE dans une échelle temporelle et géographique plus vaste, liée à ses enjeux politiques et historiques, et qui permette de nourrir d'autres approches qu'une chronologie des méthodologies. La SIHFLES, Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde, est fondée en 1987, par une équipe menée par André Reboullet, également à l'origine du *Français dans le monde* et contributeur à la fondation de l'*Association française des professeurs de français*. La société s'intéresse aux questions de littérature à partir de la fin des années 1990, et du colloque d'Avila, qui a lieu en 1997 (Desné, 1999 : 5)²⁴. Parmi de nombreuses approches situant les usages et l'enseignement du français à l'étranger avant 1880 et prenant en compte la littérature, on note des études sur les recueils de textes pour l'enseignement du français en Espagne avant 1840 (Fernandez Fraile, 2018), ou sur le choix et les approches de la littérature française en Allemagne entre 1850 et 1900, notamment autour de la « chrestomathie », qui désigne également des recueils de textes à visée

²⁴ Le colloque d'Avila s'intéresse à la réception et à l'enseignement des auteurs français de l'âge classique (XVII^e et XVIII^e siècles) : la partie didactique, qui fait l'objet du numéro des *Documents* mentionnés, porte sur les usages pédagogiques du début du XVIII^e siècle à la fin du XIX^e siècle.

didactique (Christ, 1999). Des panoramas plus larges permettent, dès le second numéro, de mettre en perspective la place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Reboullet définit ainsi l'objet de son étude portant sur les auteurs classiques dans l'enseignement du français aux étrangers aux XVII^e et XVIII^e siècles :

Quand ? Quoi ? Pourquoi ? Qui ? ces questions, nous les appliquerons à un domaine très précisément circonscrit : celui de la place de la littérature française et de son étude dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (ou FLE). (1999 : 6)

Il observe, du XVI^e siècle à nos jours, avec des variantes importantes, une constante relation entre textes littéraires et enseignement du FLE. Reboullet élargit à la fois l'échelle spatiale et l'échelle temporelle. Il identifie trois tournants majeurs dans ce temps long : l'un remonte au XV^e siècle, avec la naissance et le développement rapide de l'imprimerie entre 1450 et 1500 qui a permis la lecture des textes littéraires à l'étranger (Europe) dès les débuts du XVI^e siècle, le dynamisme culturel de la France au XVIII^e siècle, et enfin, à partir de 1850, le développement de l'enseignement systématique des langues modernes dans les études secondaires, dans toute l'Europe, qui s'appuie sur les humanités modernes pour valoriser le métier de professeur de langue moderne, par rapport à l'ancienne profession, mal considérée, de maître de langue. On note encore, dans ces études observant l'enseignement de et par la littérature en FLE, des travaux sur des œuvres qui jouent un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du français. La première est l'ouvrage de Fénelon, les *Aventures de Télémaque*, au XVIII^e siècle espagnol (Fernandez Fraile, 2003) ou au XVIII^e siècle américain (Nabarra, 2003). Nabarra rend notamment compte de la ferveur de débats didactiques autour de l'utilité de la littérature dans l'enseignement du FLE, dans le discours du premier professeur de français de l'université de Harvard : celui-ci critique en effet vivement « l'étude du français » se faisant « comme de celle des langues anciennes » à partir de la grammaire des textes de grands auteurs et déplore que l'on demande aux élèves une approche du récit par l'explication fournie par le professeur, plutôt qu'une véritable compréhension de celui-ci : « c'est peu de savoir expliquer un passage de Télémaque, si on ne l'entend pas quand un autre le répète ». Besse (2003) envisage la figure du Mentor comme un modèle du maître de langue. Le *Télémaque* revient encore dans l'étude de Suso Lopez (2003) sur la méthode Jacotot, qui fait de l'ouvrage de Fénelon un manuel pour l'enseignement de la langue étrangère. Le récit de Fénelon, par sa destination didactique, devient un premier modèle d'« œuvre intégrale » dans les corpus d'enseignement du FLE par la littérature. La problématique n'est pas nouvelle, et se pose ainsi d'abord pour l'accès des étrangers à la culture française, avant d'être un enjeu de la didactique du FLM.

D'autres travaux en histoire de la didactique des langues permettent de montrer l'ancienneté de la question des corpus littéraires. L'ouvrage majeur de Caravolas permet de voir l'abondance d'une activité éditoriale didactique en Europe, au XVIII^e siècle : « Dans la bibliographie d'Alston (1985), par exemple, on compte, pour la période de 1480 à 1699, environ 160 éditions et rééditions de manuels de français et de 25 dictionnaires, mais pour le seul siècle des Lumières (1700-1799), plus de 450 éditions de manuels et plus de 80 éditions de dictionnaires » (2000 : 66). Londres, qui accueille nombre de maîtres de langue français, est l'un des épïcètres de cet enseignement du FLE :

La majorité des académies privées, des écoles de langues, des maîtres de langue compétents, des écoles pour jeunes filles où on enseigne le français, des libraires qui vendent des manuels de langue et autres livres français sont concentrés à Londres, mais on en trouve également dans les villes universitaires (Oxford, Cambridge), à Edimbourg, à Dublin, et même dans des villes plus petites comme Chester, Aberdeen, Glasgow, etc. Les maîtres sont pour la plupart des Français, qui ont souvent une expérience pédagogique considérable. (Caravolas, *ibid.* : 67)

Cette activité considérable vise à permettre l'accès à la littérature française, dit Caravolas, à Londres comme en Hollande, où s'ouvre la première chaire universitaire de français (langue étrangère), à Franeker, en 1756. Le premier titulaire de la chaire s'adresse en ces termes à ses étudiants : « J'attache le plus grand prix à vous faire juger de l'élégance et de la force des œuvres des meilleurs auteurs français, puisque c'est vers eux que sont attirés ceux d'entre vous qu'intéressent nos études. » (2000 : 176). Caravolas note que les ouvrages lus aux Pays-Bas sont ceux alors de Racine, Corneille, Molière, La Fontaine, Fénelon, Voltaire, mais aussi Rollin et Montesquieu. Nombre de manuels de langue se contentent d'enseigner la lecture : Caravolas analyse ainsi l'*Hexaglotton* de Weitenauer, qui s'appuie sur des exemples littéraires (encore Fénelon mais aussi Corneille, ou Segaud).

Au XIX^e siècle, le statut de la littérature distingue des didactiques du FLE. Spaëth (1999 : 13) rappelle que « l'enseignement du français aux étrangers résulte de la systématisation historique et institutionnelle d'une volonté plus ancienne de la part de la France d'exporter sa culture et sa langue ». La question de la place de la littérature n'est pas tant celle d'une suite de méthodologies accordant plus ou moins de place à la littérature mais une question de statuts des langues et des locuteurs. Spaëth montre que l'enseignement du français aux allophones recouvre trois domaines. Le premier concerne le français aux étrangers hors de France, notamment Européens, reconnus comme des pairs, et perçus comme

friands de culture et de littérature française.²⁵ Le second est le français pour les patoisants qui naît de la volonté de franciser un territoire français essentiellement plurilingue, francisation qui se met en place dès l’Ancien régime puis sous la Convention, et qui s’adresse à un public d’enfants. Enfin le dernier domaine, lié au premier, est le français pour les colonisés qui se développe au XIX^e siècle sous l’impulsion de la Troisième République, et concerne des enfants mais également des adultes. Loin d’être négligeable, réduite à des enjeux linguistiques, la littérature constitue une question majeure, d’un point de vue politique, dans le développement de la didactique du français langue étrangère, puisque, si elle est largement intégrée et domine en grande partie l’enseignement du français aux étrangers européens, considérés comme des pairs, elle est radicalement exclue de la méthode « maternelle », variation de la méthode directe, destinée aux colonisés. La didactique du français en contexte colonial ne mentionne pas la littérature : la place de celle-ci s’affirme, en creux. Spaëth analyse les *Bulletins* de l’Alliance française et souligne que « l’apprentissage repose sur la notion de langue « utile », centrée sur l’univers de l’enfant » (1999 : 23). Elle oppose la méthode « maternelle », directe, qui peut inclure l’usage de textes littéraires dans quelques écoles destinées à « une infime partie de la population des villes » de colonies anciennes, comme le Sénégal, et la méthode dite expéditive²⁶, plus largement en usage dans les zones, bien plus nombreuses, de colonisation récente, comme le Soudan²⁷, et qui n’accorde aucune place à la littérature. Vigner étudie l’enseignement de la langue dans le système colonial et relève le « refus constant, au moins jusqu’à la fin de la Première Guerre mondiale de faire lire des textes littéraires, considérés comme inutilement complexes » (2018 : 6). Quelques concessions existent, note-t-il. Ainsi, Georges Hardy, directeur de l’Enseignement en AOF écrit²⁸ :

²⁵ Spaëth analyse ainsi le Bulletin de l’Alliance française : « L’apprenant dont il est alors question est un sujet indépendant et responsable qui entretient un rapport de parité avec le français. L’apprentissage répond dans ce cas aux critères d’un enseignement classique, classificatoire, et discriminant, d’où l’importance de l’écrit, de la grammaire et de la littérature. » (1999 : 23).

²⁶ Spaëth (2021 :56) cite le *Bulletin de l’Alliance française* : « Dans les écoles indigènes ou les postes avancés, dans les cours d’adulte, partout où la connaissance pratique de la langue est seule utile, on aura recours à la méthode expéditive. On se contentera d’enseigner aux élèves les mots usuels, on causera avec eux, on leur fera répéter des phrases très simples en s’assurant qu’ils les comprennent exactement. On n’aura besoin ni de plumes, ni de papier » (BAF, 1885, n°5-6, page 66).

²⁷ Calvet (2010 : 58) rappelle également les similitudes entre l’usage de la méthode maternelle en contexte colonial et la « francisation des régions alloglottes de la France. »

²⁸ Vigner cite l’ouvrage de Hardy, *Une conquête morale, l’enseignement en AOF* (1917), page 152.

Pour les grands élèves, nous ne nous soucions pas de les initier aux beautés de notre littérature classique, dont l'intelligence suppose, en même temps qu'un grand nombre de connaissances accessoires lentement acquises, un sens certain de la langue française ; nous préférons les voir lire du Jules Verne ou du Labiche, ce qui, du reste, leur plaît infiniment et les garde d'une grandiloquence peu désirable.

Supprimer la littérature, c'est conserver un usage utilitaire de la langue, et éviter que les élèves ne s'élèvent au-dessus de leur condition : le statut de la littérature est révélateur du système de domination inhérent au colonialisme.

Alors que la didactique de la littérature omet l'existence, à l'échelle de la France et du XIX^e-XX^e siècles d'une didactique de la littérature en FLE, un temps historique plus long et une échelle européenne permet d'observer au contraire un usage de la littérature bien antérieur à la disciplinarisation du français, mais également un éclatement du FLE comme discipline²⁹ en fonction des publics visés, pour lesquels la place de littérature joue un rôle discriminant. D'une chronologie méthodologique récente, unifiée, dans laquelle la place de la littérature fluctuerait, nous passons à une perspective plus large, remontant au XVI^e siècle, marquée par la coexistence d'usages de la littérature renvoyant à des représentations distinctes des apprenants.

5.4. *Présence du contemporain en FLE*

La temporalité longue permet aussi d'observer une différence importante entre FLM et FLE : la « contemporanéité » du corpus FLE n'est pas un phénomène récent. Il s'agit d'une constante de cette discipline. On peut penser aux usages du *Télémaque*, aux listes d'œuvres proposées à la lecture dont Caravolas fait la recension, à l'usage de l'ouvrage *Le Magazin des enfans* de Mme Leprince de Beaumont : il s'agit toujours d'œuvres contemporaines ou récentes. On peut supposer que la moindre place du contemporain en FLM s'explique par la nécessité d'étrangéiser le texte littéraire afin qu'il y ait matière à expliquer (comme les textes antiques), qu'il y ait une distance qui crée la nécessité d'enseigner, alors qu'en FLE, l'étrangeté de la langue constitue en soi un objet d'enseignement. On ajoutera également, avec Fragonard, que cette distance est constitutive de la discipline française, qui oppose au XIX^e

²⁹ Le sens le plus ancien de discipline est lié à celui de disciple (Fabiani : 2006) « Il comprend toutes les dimensions d'un rapport pédagogique mais désigne primitivement la relation vue à partir de l'élève, du *discipulus*, c'est-à-dire sous l'aspect de la réception des messages. La discipline ainsi entendue met l'élève au centre du système et organise le savoir à partir d'un objectif pédagogique. » En ce sens, c'est bien le public visé, le statut politique qui lui est accordé et les objectifs associés (utilitaires, de culture) qui définissent les spécificités des domaines du FLE.

siècle « un corpus connu scolairement et le corpus extra-scolaire » : sont rejetés « les auteurs mal pensants et lascifs », la « narration » mais aussi le contemporain. Elle note que, lors de la disciplinarisation du français, dans les ensembles de textes pour l'enseignement, « l'ennemi reste l'auteur vivant » (2011 : 69). Au contraire, en FLE, la contemporanéité est également un mode d'accès à la culture cible : par elle, on enseigne la civilisation, et non la littérature passée. La lecture d'œuvres intégrales contemporaine en FLE est recommandée dès le XVI^e siècle. Reboullet note ainsi, à propos de sélections d'ouvrages à lire proposés par des maîtres de français installés en Angleterre (John Elliot, Hollyband et Jacques Bellot) : « le *souci de contemporanéité* dans ces trois sélections ». Il relève qu'« à deux exceptions près, Froissait et Commines, les auteurs appartiennent au XVI^e siècle » (1999 : 3). Mais la contemporanéité du corpus revêt d'autres valeurs en FLM lorsqu'il s'agit de former les classes populaires à partir de 1880. La présence d'un corpus d'œuvres contemporaines en français langue maternelle pour les premiers niveaux, alors que le lycée, formation plus élitiste, se concentre sur le canon classique, le plus noble, est à comparer à la coexistence constante d'un corpus contemporain et d'un corpus scolaire tout au long de l'histoire de l'enseignement aux étrangers, et à l'absence de la littérature dans le français pour les colonisés, dont les méthodes suppriment toutes références aux œuvres littéraires, qu'elles relèvent du canon scolaire classique ou d'un corpus contemporain. Etendre l'échelle temporelle permet de relativiser des partages et des frontières qui semblent aller de soi, et de mettre en dialogue les questionnements autour des corpus en didactique de la littérature. Les corpus sont, en FLE comme en FLM, le lieu de choix idéologiques et éducatifs majeurs. Pareillement, on peut sans doute aborder avec des concepts communs la nécessité d'extraire des morceaux choisis et d'éviter les lectures longues dans l'enseignement de français donné aux filles, dans ce que Jey appelle « modèles dominés » (1998 : 169), ou la disparition du littéraire dans des propositions didactiques fortement inspirées d'un behaviorisme limitant l'autonomie de l'apprenant et de l'enseignant.

La didactique de la littérature gagne donc à s'appuyer sur la variété des domaines que constituent le français langue maternelle et le français langue étrangère et seconde : c'est en lien avec la langue, enseignée à des locuteurs que le *M* ou le *E* distinguent, que la didactique de la littérature se développe. Mais la frontière entre les domaines relève plus de positionnements politiques, de constructions institutionnelles, que d'apprenants nettement différenciés. Si les institutions distinguent nettement les « patoisants », les élèves du système scolaire français contemporain ou les apprenants adultes en contexte étranger, Gadet montre que le continuum des apprenants du français n'est pas simple :

Classés, les locuteurs le sont ainsi à l'aune de catégories qui sont plus faciles à instituer à un pôle de l'axe qu'à l'autre. Ainsi, si un Chinois ne sait pas du tout le français, il ne le sait pas, et il s'agit bien d'une langue qui lui est « étrangère », et qu'il doit apprendre de A à Z. Mais, entre un Louisianais qui serait né en français mais mène par nécessité l'essentiel de sa vie en anglais, et un Camerounais qui a acquis le français comme langue dite seconde, mais fait à peu près toutes ses activités en français, lequel est le plus « natif » des deux ? (2012 : 126)

Plus que le statut linguistique du locuteur, ce qui différencie FLM et FLES est le caractère centralisé ou éclaté des institutions qui organisent ces domaines, et le rapport à l'altérité qu'ils entretiennent. Houdart-Merot caractérise l'enseignement du français langue maternelle comme « un enseignement fortement centralisé, avec un programme national aussi bien pour l'école primaire et secondaire que pour les concours de recrutement des professeurs » (2012a : 59). Alors que la didactique de la littérature en FLM se structure autour de l'école, dans la variété, certes, de ses parcours, mais dans une structure hiérarchisée, le FLES comporte un grand nombre de pôles, en fonction des statuts du français, du plurilinguisme des locuteurs, de leurs liens historiques avec la langue française, du statut des multiples institutions, nationales ou supranationales, qui servent de lieu d'enseignement : le FLES est ainsi, en soi, un espace divers, où l'enseignement de la langue française et des cultures francophones crée de l'interculturel. Les rapports entre les disciplines ne relèvent pas de simples transferts de concepts. Une didactique de la littérature gagnerait à intégrer la variété des contextes FLES, afin de mieux mettre en évidence la nécessité d'une historicisation des objets d'enseignements, d'une prise en compte de la dimension interculturelle des réceptions de la littérature enseignée. Bien plus, le lien entre FLE et littérature instaure un usage de la littérature moins disciplinarisé, ou « pluridisciplinarisé » (un même objet, observé par un même champ, est traité par des méthodes variées et lié à des programmes différents).

Les enseignants-chercheurs travaillant dans le champ de la littérature FLM sont en relation avec un espace institutionnellement et pédagogiquement stable, disciplinaire, héritier, depuis le XIX^e siècle, d'usages scolaires des œuvres littéraires de langue française, qui ont créé des *classiques* au sens de « littérature pour les classes (objet et modèle enseigné) » (Viala, 1993 : 14). Le champ du FLE, et la place de la littérature dans celui-ci, sont beaucoup plus mouvants, et permettent d'interroger la littérature comme objet d'enseignement hors discipline. La notion de contextualisation tire son importance en FLE de cette réalité. La multiplicité des fils historiques du FLE, qui s'entrelacent avec ceux du FLM, signale aussi des héritages complexes. En ce qui concerne notre objet, la malléabilité des corpus littéraires et leur dimension moins légitime rendent visibles leur caractère construit et les gestes qui

président à leur création. Le domaine du FLE aide à dé-naturaliser³⁰ la littérature enseignée, par la variété de ses situations, et à intégrer la question du prisme culturel en situation d'enseignement.

Après avoir fait des variations d'échelles le fil conducteur de notre travail sur les corpus, nous abordons maintenant les méthodologies mises en œuvre pour observer la production et la réception des corpus littéraires.

Chapitre 2 Construction et analyse des données : mobiliser la diversité des méthodologies de recherche en didactique des langues et des cultures.

En tant que praticienne engagée, par la recherche, dans une démarche réflexive (Schön, 1994), nous sommes consciente de la nécessité de construire un changement de positionnement pour effectuer ce retour sur les pratiques d'enseignement-apprentissage : il s'agit d'abord de trouver une distanciation. Combes et Demaizières s'appuient sur la définition suivante de Bailly pour aborder la question de la distanciation dans la recherche :

Le terme "Didactique", dans son acception moderne - relativement récente - renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage. (Bailly [1997 : 10], citée par Combes et Demaizières [2007 : 4])

La didactique des langues et des cultures est parcourue par une tension entre distanciation et action, en tant que domaine de recherche qui comporte une part interventionniste. Comme démarche de distanciation et de théorisation elle demande en effet de « s'abstraire de l'immédiateté pédagogique » pour « analyser à travers toutes ses composantes » ce qui constitue l'enseignement-apprentissage. La distanciation que permet la posture de chercheur, dans cette définition, porte essentiellement sur les objets et les acteurs de l'enseignement-

³⁰ Nous empruntons le terme à Belhadjin et Perret (2020 : 8) qui présentent en ces termes les travaux de HELiCe : « Les travaux du groupe s'organisent à partir de plusieurs approches (didactique, historique et comparatiste) dont l'intérêt est de *dé-naturaliser* [nous soulignons] la relation qui existe entre la littérature et l'école et d'interroger l'enseignement d'une discipline qui semble souvent aller de soi ».

apprentissage, leurs actions et leurs interactions. Mais ce questionnement sur la distanciation doit être double : il porte à la fois sur « l'objet d'enseignement », les finalités et les « stratégies », mais également sur l'observateur lui-même. Combes et Demaizières (2007) notent que « la méthodologie est ce qui assure la distanciation du chercheur et son objectivité » : elle s'appuie sur le consensus établi par la communauté des chercheurs, dans un domaine de la recherche, afin de fournir des démarches relativement comparables, tout en soulignant que ce consensus n'existe pas réellement dans le domaine de la didactique des langues et des cultures : la méthodologie comporte des éléments stables, mais aussi une grande variété de possibilités, qui nécessitent sans cesse d'être interrogées : sur quelles recherches s'appuient-elles ? Sont-elles des emprunts à d'autres disciplines ? Sont-elles adaptées à l'objet en question ? Quels éléments de la recherche en cours les font travailler ?

1. Pluralité des données et approche qualitative

Le fait de travailler sur les corpus littéraires dans un continuum qui va de la production des corpus à la réception de variations sur les échelles d'un même texte ne permet pas de travailler à partir d'une seule méthodologie : c'est cette variété du cadre méthodologique que nous abordons ici. La démarche implique d'aborder sous plusieurs angles un même objet singulier : les ensembles de texte littéraires pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Chaque angle convoque une démarche propre, qui doit permettre de constituer des données et de les analyser. Celles-ci prennent plusieurs aspects : elles peuvent relever d'éléments statistiques, quantitatifs, lorsque nous partons des métadonnées (titres d'œuvres, auteurs, siècles) liées à des corpus de textes. Elles peuvent être constituées d'entretiens avec les apprenants que nous accompagnons, mettant en jeu une dimension interpersonnelle, relationnelle.

Du côté de la production des corpus, les données relevées appartiennent essentiellement au discours didactique, au traitement de discours éducatifs par les historiens, et pour le matériel de première main, au matériel éditorial en contexte français, aux observations de cours, et aux entretiens menés avec des enseignants. Du côté de la réception des corpus, les données résultent d'une expérimentation avec recueil de copies d'apprenants doublé d'entretiens avec un échantillon d'apprenants. Les méthodes mises en œuvre afin de récolter ces éléments se situent dans le domaine de la recherche en didactique des langues et des cultures, mais aussi dans le domaine de la didactique de la littérature. Saisir l'objet

« littérature », du point de vue des échelles de texte, dans son rapport avec les excerpteurs, les enseignants et les apprenants, nous oblige à adopter plusieurs approches.

Au-delà de cette variété, nous nous efforçons d'ancrer notre questionnement dans un contexte précis : celui de la littérature pour la formation d'adultes en contexte français, dans le cadre de l'université. Cet ancrage est avant tout lié à notre positionnement de recherche : dans une perspective inductive, empirique, nous partons d'un lieu où notre propre subjectivité, telle que notre expérience d'enseignante de français langue étrangère et de chercheuse la constitue, nous permet d'analyser les données le plus finement possible.

2. Méthodologies de l'analyse de manuels : cohérence et représentativité des corpus

La question des supports d'enseignements est une approche largement exploitée dans la recherche en didactique des langues et des cultures. Les travaux fondateurs de Choppin montrent l'importance de ces supports dans les situations d'apprentissages : il justifie l'intérêt de ce document aux yeux du chercheurs par l'omniprésence de cette pratique. En effet, le manuel « a longtemps constitué la base principale, la référence des pratiques quotidiennes des enseignants » (Choppin 1992 : 198). Les enquêtes dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, par exemple la grille d'analyse de Bertoletti (1984) ou les travaux de Verdelhan-Bourgade (2002) Auger (2007), insistent sur l'importance des conditions de production des supports, la présentation matérielle, la macrostructure, les méthodologies adoptées. Il peut s'agir d'une approche globale des manuels, ou de travaux ciblant des éléments précis (l'interculturel pour Auger, 2007). Les études travaillent aussi sur les dimensions de méthodologie des langues : Bento (2013) observe ainsi l'intégration de la perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège, dont un corpus de textes littéraires adaptés pour l'enseignement, et travaille donc sur des objets éditoriaux qui sont en même temps des supports d'enseignement, les manuels d'édition privée, à visée commerciale. Notre perspective est partiellement quantitative (regrouper suffisamment de textes pour faire apparaître des constantes chiffrées, en termes de choix d'œuvres, d'auteurs), mais avant tout qualitative et évolutionniste. Il s'agit en effet de travailler sur une durée suffisamment longue pour observer le changement dans la découpe de certains textes, pour saisir des tendances dans les textes privilégiés, les passages favorisés, ou dans la mise en forme des textes. Les questions que pose la constitution d'un ensemble de méthodes étaient les suivantes : sur quels critères fonder la représentativité et la cohérence de l'échantillon de manuels ? Dans quelles

conditions les manuels ont-ils été produits ? Par qui sont-ils choisis et employés ? Pour quels publics ? Quelle périodisation retenir ? L'autre aspect a été l'extraction des textes eux-mêmes. Contrairement aux ensembles disciplinaires en français langue maternelle, le manuel de français langue étrangère n'accorde qu'une part minimale à la littérature, et ne la distingue pas toujours des autres types de documents. Les frontières elles-mêmes sont floues : ainsi, une rubrique apparemment centrée sur le texte poétique peut intégrer des paroles de chanson, la sélection du texte étant réalisée en fonction des activités possibles et non en fonction de la catégorisation du texte. Nous avons pour cela choisi des bornes étroites : la question des frontières de la littérature en français langue étrangère serait un autre sujet. Afin de ne pas perdre de vue notre objet, et d'envisager la question de la sélection des textes du point de vue du format et des rapports d'échelle, nous avons exclu *a priori* des textes dont le statut pouvait être ambigu dans la présentation des méthodes. La question de la production des corpus s'appuiera essentiellement sur des méthodologies développées dans le champ de la didactique de la littérature pour le FLM tout en faisant jouer les concepts développés. Par exemple, nous verrons que la catégorisation des rapports entre les extraits et l'œuvre ne peut pas être la même en FLE et en FLM.

3. Méthodologies qualitatives de l'observation et de l'entretien : approche compréhensive, approche participante

3.1. Pratiques enseignantes : observation participante et entretiens réflexifs

Notre approche des pratiques enseignantes et de la réception des échelles des textes s'appuie sur des données bien plus restreintes que pour le corpus éditorial, en premier lieu parce qu'il s'agit de pouvoir rendre compte de l'appropriation des textes par des individus. Nous passons d'une approche en diachronie de supports pouvant amener à des éléments d'ordre statistique à des approches rendant compte de pratiques individuelles. Le travail sur les corpus mis en œuvre par les enseignants se fonde sur une unité qui n'est plus celle du manuel, mais celle du cours semestriel en contexte universitaire. Ce sont les modes de production du corpus destiné à cet ensemble pensé comme cohérent qu'est le cours en 24 heures ou 26 heures que nous souhaitons étudier. Nous avons donc choisi de ne pas nous limiter, comme pour le matériel éditorial, à un recueil des données (des textes), mais de le doubler d'une observation participante et d'un entretien mené avec les autrices des corpus. Connaissant le terrain universitaire, et nous y intégrant en raison de notre statut d'enseignante à la Sorbonne nouvelle, nous sommes amenée à agir en tant qu'enseignante invitée durant les

cours : pour cette raison, la méthode relève d'une observation impliquée, avec une forte « insertion dans la communauté observée » (Blanchet, 2011 : 73). Cependant, nous explicitons le motif de notre participation, suffisamment neutre et large pour apparaître clairement. Les échanges ouverts sur la question des corpus avec les enseignants constituent en outre un apport précieux à notre recherche : « Les témoins sont des acteurs et pas seulement des “informateurs”, ne sont pas des “cobayes” mais de véritables *producteurs de savoirs* » (Blanchet, 2011 : 74).

Les observations permettent avant tout de nouer une relation avec le groupe classe et avec l'enseignante, et d'explicitier notre démarche. Le principal recueil de données consiste en une captation audio des deux cours semestriels choisis : nous écartons la vidéo car le bénéfice de l'analyse des données nous semble bien maigre au regard de la lourdeur logistique mais aussi émotionnelle d'un tel dispositif. Nous enregistrons les cours, avec les problèmes techniques que cela pose (faiblesse du premier enregistrement, certains étudiants sont moins audibles) et prenons en note le déroulé du cours, ainsi que des conversations informelles menées avec l'enseignante en amont ou en aval du cours. Nous menons les entretiens à l'issue du cours, une fois le corpus rassemblé. La méthodologie relève de l'entretien d'explicitation : réflexif, il propose à l'enseignant de revenir sur la démarche choisie, à partir des documents sélectionnés pour le cours. L'objet de l'entretien n'est pas tant le déroulement du cours que la sélection des textes et ses implications : le corpus demeure au cœur de l'observation.

Nous explicitons notre démarche en précisant de manière aussi transparente que possible l'objectif de l'entretien : nous souhaitons revenir sur la genèse du cours et les choix qui ont présidé à la construction du corpus. La question initiale est ainsi : « Pourquoi as-tu choisi ces extraits ? ces passages ? », réitérée pour chaque moment du corpus. Les entretiens menés avec les enseignantes s'appuient en effet sur la même structure : nous partons d'une présentation de soi de l'interviewée, d'une présentation du cours et de son contexte, avant de parcourir le corpus, texte par texte, à partir de la question du choix des textes. Nous formulons cette instruction au début de l'entretien, en proposant de suivre le corpus de manière linéaire. Le dialogue est d'autant plus libre que les enseignantes concernées sont en position d'expertes, sur leur terrain, avec une expérience à transmettre. La première abandonne assez rapidement le déroulement assez contraignant de l'entretien, texte à texte, pour passer d'un texte à l'autre, par association d'idées, rassemblant ainsi d'elle-même différentes thématiques. Blanchet et Gotman notent ainsi cette liberté de l'interviewé placée en situation d'expertise : « Lorsque le thème est familier à l'interviewé, celui-ci tend à se poser comme expert et à diminuer sa dépendance thématique à l'égard de l'interviewer » (2006 : 74). Nous acceptons bien

volontiers ces modifications du déroulement de l'entretien, qui permettent d'intégrer à l'enquête un savoir élaboré par l'enquêté lui-même, dans une perspective de co-construction des connaissances, bien que la démarche implique parfois une déperdition d'informations, jugées secondaires par l'enquêtée, et que la souplesse de la méthode fait oublier. Pour le second entretien, l'enseignante se tient à la proposition d'instruction (« nous allons travailler texte par texte ») que nous formulons d'emblée, semble-t-il parce que cela lui permet de rassembler ses idées, tout en s'autorisant de nombreuses digressions.

3.2. *Réceptions d'apprenants : construire et analyser un corpus suscité de textes de lecteurs*

Observer ce qui se joue pour l'apprenant en FLE rend nécessaire la production de données, c'est-à-dire la création d'un corpus suscité³¹. Nous avons eu besoin, pour notre part, de constituer un corpus de réception de textes littéraires d'échelles variées en contexte d'apprentissage. On connaît l'existence de corpus de réceptions de lecture naturelle (lectures d'écrivains, lettres de lecteur, journaux de lecture) ou, plus rarement, en contexte d'apprentissage (carnets de lecture), mais comme les objets littéraires sur lesquels nous travaillons sont des objets dérivés, la question de leur réception n'est pas ou peu abordée, encore moins sauvegardée. Où trouver des traces de la réception d'élèves ayant lu des textes en français facile, ou mis en extraits, si ce n'est en les construisant, en élaborant nous-mêmes une expérimentation pour les faire émerger ? Le travail sur la réception de corpus de texte s'appuie par conséquent sur la réflexion, développée notamment en FLM, sur les traces de lecture et les textes de lecteurs en formation (Fourtanier, Langlade, Mazauric : 2011), sur les écritures de la réception (Le Goff, Fourtanier : 2017). Nous souhaitons comparer nos propres observations à celles des apprenants, et nous servir de leurs textes comme d'entrées dans leur expérience de lecture. Du point de vue de l'objectivité de la recherche, deux difficultés se posent.

La première difficulté réside dans la possibilité de retourner à l'expérience de lecture. Ce n'est que de la « littérature après coup » (Louichon : 2009b) à laquelle nous pouvons accéder, avec toute la part d'oubli que cela comporte. Un seul texte n'est pas de nature à rendre compte de ce qui a pu se jouer lors de la lecture, et les traces ne pourront être que parcellaires,

³¹ Nous parlons de corpus suscité, ou de corpus induit, pour désigner des productions que nous avons suscité pour ce travail de recherche, par opposition à des ensembles de copies, de textes, d'archives préexistants.

éclairant de manière détournée différentes expériences de lecture. Nous recomposons imparfaitement des éléments d'une lecture qui a été transformée, métabolisée par le lecteur. Il nous semble de ce fait nécessaire de varier les types d'écrits, certains portant plutôt sur la mémorisation stricte du texte littéraire lu, d'autres sur ce qui a été intégré, approprié par l'apprenant. Le corpus suscité assemble donc deux types différents de production : des rappels de texte et des écritures créatives. L'analyse de ce corpus s'appuie, pour le rappel de texte, sur de l'analyse de contenu et une comparaison des différentes échelles de texte retenu (macrostructure, citations...) et, pour l'écriture créative, sur des outils littéraires, postulant que l'on peut traiter des écrits ordinaires comme des écrits littéraires, ainsi que sur des entretiens réflexifs.

Le second écueil relève de la relation entre chercheuse et apprenants : nous travaillons avec un groupe d'étudiants dont nous sommes par ailleurs l'enseignante. Il s'agit d'adultes et de jeunes adultes certes autonomes, mais en situation d'évaluation, en contexte universitaire, et n'ayant jamais construit un discours sur leur rapport à la littérature en classe de FLE : rassembler des données sur leur lecture à partir d'entretiens guidés est délicat, et nous semble ne pas pouvoir être légitimé à leurs yeux. Les textes de lecteur permettent à la fois d'obtenir des traces indirectes de la lecture et de faire émerger une parole plus libre lors des entretiens réflexifs. Nous lisons les textes écrits par les étudiants et leur demandons de les commenter. Nous pensons que la présence de son texte permet de libérer le lecteur-étudiant de la relation à l'enseignante que nous demeurons pour lui, en se centrant sur lui-même, en tant que lecteur-auteur, et non sur nos attentes. La distanciation par rapport à la situation d'enseignement est ici créée grâce à l'introduction d'un objet utilisé comme support du discours réflexif : l'apprenant réagit/réfléchit à sa propre écriture, sous le regard de la chercheuse, et non aux questions de l'enseignante.

3.3. *Transcription des entretiens et des écrits*

Se pose également la question de la transcription des données. Les choix adoptés ne sont pas les mêmes pour les données écrites et les données enregistrées. Ne travaillant pas sur l'interlangue des apprenants, nous prenons le parti d'une transcription favorisant la lisibilité des entretiens oraux : nous les retravaillons, les nettoyons en vue de l'analyse. Notre retranscription s'est efforcée de ne pas supprimer des éléments permettant de mieux appréhender le discours des interviewés. Ainsi, dans le cas des apprenants étrangers, nous respectons leurs formulations, nous n'ajoutons pas les morphèmes non réalisés, et respectons les formes non standard qu'ils emploient. Elles permettent, en effet, à la lecture, de percevoir

le degré d'aisance des locuteurs. Nous intégrons également les hésitations, les silences. En langue étrangère, la réalisation de l'hésitation n'utilise pas nécessairement les éléments propres au français (euh...) : pour transcrire les phatiques et les onomatopées, nous avons donc marqué l'acte de parole identifié entre crochets []. Nous nous sommes appuyées sur un code typographique minimal, déjà établi, propre aux sciences humaines (syllabes incompréhensibles, interruptions longues), et non pas sur une approche linguistique : ce sont les expériences et les représentations des apprenants et des enseignants qui nous intéressent, non la langue. La transcription ponctue ainsi les entretiens, dans un souci de lisibilité. Les conventions de transcription intègrent donc quelques éléments propres à l'oralité et ajoutent des éléments du code écrit.

TABLEAU 1 CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Transcription de l'oral	
Précisions	[Notées entre crochets]
XXX	Une ou plusieurs syllabes incompréhensibles
//	Interruption longue
Éléments de lisibilité	
!	Formulation d'une exclamation
?	Formulation d'une question
,	Pause brève entre deux groupes de mots
.	Pause, marquée comme une fin de phrase

Au contraire, pour la transcription des écrits, nous avons rigoureusement respecté, dans la transcription, la graphie adoptée par les apprenants. La lisibilité en est certes diminuée, mais la fidélité à la langue écrite de l'apprenant permet de conserver deux types d'informations importantes pour le chercheur : d'abord la conscience du niveau de langue de l'apprenant et de son aisance en français, ensuite certaines réalisations erronées, qui ne sont pas systématiques (elles ne relèvent pas d'un défaut de connaissance du système de la langue) et peuvent être interprétées, bien qu'involontaires, comme des effets stylistiques signifiants.

Les entretiens et les corpus suscités demandent un travail d'anonymisation. Nous avons adopté un procédé qui permet d'anonymiser complètement les données, qui favorise cependant la fluidité de la lecture, et qui autorise également à conserver deux types de données sur les apprenants : le genre (parce qu'il est apparu qu'il joue un rôle dans la réception) et la langue. Ces éléments aident le lecteur (et nous-mêmes) à situer les discours des apprenants, et créent d'une certaine manière un effet-personnage dynamisant la lecture. Nous avons donc créé un tableau de correspondance entre les prénoms des apprenants que nous avons remplacé

par des prénoms de même genre et de même langue, puis supprimé, afin que le processus soit irréversible. Les étudiants enregistrés lors des observations de classe sont également entièrement anonymisés. Au contraire, en ce qui concerne les observations de classe et le travail avec les enseignantes, Nicole Blondeau et Déborah Aboab, nous n'avons pas cherché à anonymiser les entretiens : elles sont en effet des expertes reconnues dans leur pratique d'enseignement, et ont également des activités de recherche. Leur apport à cette recherche est important et ne peut être anonymisé³².

4. Distanciation de la recherche et prise en compte de l'apprenant-participant : une question éthique

Le refus de l'immédiateté propre à la recherche peut poser un problème éthique lorsque cette recherche est réalisée par l'enseignant, dans le cadre d'un cours : celui d'instrumentaliser les apprenants qui participent au dispositif de recherche. Leur participation est captive, et on les envisage alors comme des observés, et non comme des participants à part entière de la recherche. La distanciation n'est pas sans risque : comment mettre notre recherche au service des étudiants et des collègues observés ? Quels bénéfices peuvent-ils en tirer ?

Un premier aspect dans la prise en compte des acteurs est notre propre participation. Les observations participantes nous semblent correspondre à un terrain particulier, dans le cadre de notre recherche : en tant que professeure agrégée en contexte universitaire, nous nous considérons comme pair des enseignantes dont les pratiques sont observées, et nous pouvons mettre à disposition nos compétences, être mise à contribution en fonction des besoins de l'enseignant et de la classe pour compenser le don que constitue l'acceptation d'une présence observante. Pour atténuer les effets de notre présence, en diminuer le coût pour les observés, nous cherchons à la situer dans une relation d'échange. Il s'agit d'abord de reconnaître que la recherche ne s'intègre pas spontanément au déroulement d'un cours, que la présence de personnes extérieurs au cours demande toujours un effort de la part de l'enseignant, ne serait-ce que parce qu'il doit prêter attention à la présence physique des observateurs, que les codes spécifiques élaborés dans le cadre de la classe sont remis en cause par la présence d'un observateur extérieur, que ce qui semble aller de soi ne l'est plus sous un regard extérieur.

³² L'ensemble des données ayant fait l'objet d'une transcription est disponible en annexes (Annexes, 4. Transcriptions).

Nous proposons ainsi d'être une ressource. Gadet cite une enquête de Schwartz qui note, à propos de l'observation participante : « Et c'est ici que tout s'inverse : pour s'introduire, se faire admettre, et créer avec ceux qu'il s'apprête à voler la fiction d'une relation non utilitaire, l'ethnologue devra à son tour beaucoup donner, et se faire voler lui-même » (2003 : non paginé).

La dimension interventionniste de la recherche permet également de s'extraire de cette instrumentalisation. Elle s'inscrit dans des temporalités variées : elle peut en effet venir accompagner la recherche, être en symbiose avec celle-ci ou/et être repoussée à une étape postérieure à celui de la construction des savoirs, dans une phase de propositions didactiques qui s'appuierait sur l'objectivité des connaissances. Si nous prenons la question de la réception des corpus littéraires, de l'écriture de textes du lecteur, nous observons plusieurs postures : demander à des apprenants des rappels de texte et des productions relevant des écritures créatives peut permettre d'affiner les connaissances sur le rapport de l'apprenant aux langues, aux apprentissages, aux identités, mais, dans une perspective éthique qui mette la recherche en didactique au service de l'apprenant-participant, les entretiens réflexifs que nous menons peuvent également permettre, de manière performative, de renforcer la conscience qu'a l'apprenant de son parcours, et de l'aider à se construire en langue étrangère. Si le format du rappel de texte, que nous exploitons pour travailler sur la mémorisation, nous semble relativement neutre, les écritures de la réception engageant la subjectivité du lecteur peuvent être mises à profit pour faire progresser l'apprenant en même temps que nous menons notre recherche. Qu'il y ait une immédiateté de la dimension interventionniste de la recherche constitue non pas une rupture du principe de distanciation, mais une exigence éthique au service des participants. Deux perspectives peuvent donc être envisagées : le corpus induit ou l'entretien (la production des données) permettent la construction de savoirs autonomes, bien qu'ils soient *in fine* susceptibles d'améliorer les pratiques, en aboutissant, ultérieurement à la recherche, à des propositions didactiques, ou la production des données participe directement, dans le déroulement même de la recherche, de la construction d'un sujet apprenant plus autonome. Intégrer la finalité interventionniste dans le déroulement de la recherche réduit l'hégémonie de savoirs et de modèles théoriques, et leur autonomie, pour les penser en rapport avec des pratiques et des expériences. Dans cette perspective, la démarche que nous proposons se donne comme objectif de mieux comprendre les processus de lecture en langue étrangère, en contexte d'apprentissage, mais aussi de favoriser la construction du sujet apprenant comme lecteur, en intégrant une dimension réflexive : s'écrivant lisant, le lecteur en langue étrangère met en mots des émotions, des sensations qui le relie à sa lecture. Ecrire la lecture relève

ainsi d'un récit d'expérience qui favorise la perception de soi comme lecteur en langue étrangère.

Chapitre 3 Conclusion partielle

A l'issue de cette première partie, nous avons situé notre problématique, en la nouant autour de la notion de variations d'échelle, à trois niveaux. Au niveau des objets que nous observons, les corpus littéraires, le rapport entre le tout et la partie, entre l'extrait et l'œuvre intégrale, entre le morceau choisi et les lectures longues non scolarisées permet d'aborder la question de la production et de la réception des textes littéraires pour la classe de FLE. Au niveau du positionnement épistémologique, nous souhaitons montrer que les frontières entre la didactique de la littérature en FLM et en FLE sont beaucoup plus mouvantes que ce qu'il peut sembler. L'historicité donnée pour acquise en FLE et constituée à partir des bornes des approches méthodologiques du XX^e siècle (grammaire-traduction, puis méthode directe, active, puis méthodes audio-orales et SGAV, puis émergence du communicatif et de la perspective actionnelle) légitime l'idée que les questionnements didactiques sont antérieurs en FLM : or la littérature apparaît d'abord comme un support d'enseignement dans le cadre de l'apprentissage du français par les locuteurs étrangers, avant même que les natifs reçoivent un enseignement de langue maternelle : les variations de l'échelle temporelle montrent la porosité des frontières disciplinaires. Elles invitent à abandonner une chronologie méthodologique orientée vers une réhabilitation finale de la littérature pour voir que plusieurs rapports à la littérature peuvent coexister, que les corpus contemporains et classiques peuvent se côtoyer, en fonction d'enjeux didactiques mais aussi politiques. Enfin, les variations d'échelles permettent également d'envisager notre approche méthodologique, plurielle, qui va de l'individu, apprenant, aux grands ensembles de textes du champ éditorial, en fonction du grain d'analyse nécessaire. Une mise en perspective historique de la question des formats de texte pour l'enseignement constitue la première étape dans notre démarche.

Partie 2. Approche historique des formats des textes littéraires pour l'enseignement

Les usages didactiques de la littérature et ses manières d'apparaître dans les situations d'apprentissage ne sont pas seulement liés à des savoirs sur la littérature, à des modes de transposition ou à des objectifs didactiques impulsés par les institutions éducatives ou les acteurs de l'apprentissage, mais à des pratiques entées sur des supports, dans toute leur matérialité : format de la page, format du papier, format de l'extrait. Que le texte littéraire figure sur un rouleau mobilisant les deux mains, un *in folio* coûteux, un livre de poche que l'on peut acquérir rapidement et à bas prix, un écran d'ordinateur, de téléphone intelligent ou de tablette numérique, ou un photocopie duplicable en format A4 dans la limite des crédits de l'établissement d'enseignement, voilà chose triviale mais qui pourtant oriente des pratiques didactiques et des discours institutionnels sur ce qui doit s'enseigner, qui mobilise des échelles de valeur et une axiologie sur l'authenticité et les dangers de la lecture comme pratique pédagogique. En observant les bouleversements qui ont accompagné le développement de la lecture, « du *codex* à l'écran » (Chartier, 1997 : 271), il est possible de distinguer d'une part des modèles différents des *formats didactiques littéraires*, disponibles ou inaccessibles, antagonistes ou complémentaires, qui prennent en compte la globalité des œuvres ou non, et qui s'appuient sur les pratiques didactiques et sociales s'attachant à ces courants, d'autre part des constantes dans l'opposition de certains régimes de lectures³³. Très concrètement, la littérature, dans l'univers de l'apprentissage, semble appartenir à deux espèces distinctes : *la page*, une littérature d'extraits, à la fois plus sèche et plus souple, malléable, pouvant se couler dans le format du manuel, du cours, de la composition, de l'explication ou de l'exercice de traduction, ou *le livre*, une littérature d'œuvres, telle celle qui existe hors classe, dans les

³³ Nous empruntons l'expression à Marghescu (2014), qui oppose les régimes de lecture référentiel, esthétique et poétique pour mettre en avant la nécessité d'une lecture symbolique du texte littéraire. Mais les modes de lecture qu'il analyse ne posent pas la question de ce qui est lu, concrètement : privilégiant un modèle savant, il met sur le même plan la lecture d'extraits en contexte éducatif et la lecture critique du lettré. Le régime de lecture renvoie ici non pas à des modalités d'analyse ou d'interprétation mais, dans une acception presque mécanique du terme, à l'intensité et à la vitesse de la lecture, en lien avec le format, la dimension, du texte. On opposera ainsi les régimes de lecture intensive et de lecture extensive.

bibliothèques privées ou publiques, qui semble plus naturelle, plus authentique, mais aussi coûteuse, en heures, en volume physique, en argent et en efforts didactiques. Il nous semble aujourd'hui naturel de considérer comme une dégradation, un acte engendrant une perte de valeur, la mise en extraits de la littérature : les discours institutionnels et académiques, de didacticiens eux-mêmes, les réseaux métaphoriques qu'ils développent, faisant de la mise en pages des œuvres une atteinte à la littérature témoignent de cette négativité des représentations qui portent sur l'extrait. Mais y a-t-il jamais eu une époque où la littérature ait été traitée comme elle le devait ? Le discours sur la dégradation n'est-il pas simplement l'un des aspects de la sacralisation de la littérature, discours idéologique portant sur le littéraire plutôt que discours de didacticiens, même lorsqu'il est énoncé par ceux-ci, discours dévalorisant ainsi tout ce qui relève du scolaire, la didactisation étant non pas adaptation à un contexte spécifique mais geste abîmant une forme plus pure ?

Prenons, pour illustrer cette polarisation constante entre œuvre et extrait, l'image de deux matériaux, deux supports du texte : l'égyptologue Ragazzoli observe la place importante que prend la pratique de l'extrait dans l'Égypte ancienne, à l'époque du Nouvel Empire (v.1550-1069 av. J.-C). Observation fascinante, d'ordre métaphorique, pour notre propos : une pratique de l'extraction consiste à graver des textes très brefs, de quelques signes, sur un ostracon, petit éclat de poterie, alors que les œuvres complètes sont transcrites sur des rouleaux de papyrus :

Ici, un objet joue peut-être un rôle fondamental, l'ostracon. Dans le domaine de la transmission textuelle, l'ostracon est le support de l'extrait par excellence, quel que soit le contexte de copie de celui-ci, entraînement scolaire, transmission textuelle, ou activités de lettré. (2015 : 27)

L'objet est étroitement lié à un genre littéraire, celui des miscellanées, des mélanges, qui annoncent les florilèges, recueils de citations ou anthologies encore à venir :

De nombreuses compositions littéraires modernes, datées du Nouvel Empire, sont également attestées sur *ostraca*. Or les différents sous-genres des miscellanées entretiennent des relations étroites avec les textes des *ostraca*. (*Ibid.*)

Ainsi coexistent deux supports associés à deux formats : d'un côté, un objet brisé, unité que l'on a rompue, fait pour porter quelques signes détachés d'un texte plus long, de l'autre, la continuité du rouleau. Fragment contre continu, extrait contre œuvre, le support lui-même semble venir symboliser deux rapports opposés au texte. Nous adopterons, pour aborder cette histoire du format des textes, une perspective généalogique : il s'agit de remonter aux sources de notions que nous tenons pour évidentes, acquises, et de montrer à la fois le caractère non

naturel de celle-ci, et la dimension variable de leurs relations. Guégen, partant de la généalogie de la morale de Nietzsche, pour expliciter la démarche de la critique généalogique, définit ainsi la démarche :

La généalogie n'est pas la recherche de l' « origine » (*Ursprung*), elle est la recherche des « provenances » ou des « foyers d'émergence » (*Herkunft*), ce qui suppose, non pas une évolution linéaire, mais une genèse discontinue, faite de sauts, d'inversions ou de ruptures.(2018 :143)

En prenant le temps de parcourir quelques jalons dans l'histoire de la lecture et de ses formats, depuis l'Antiquité classique, nous voulons montrer que la condamnation de l'extrait-page ne va pas de soi. Nous invitons à considérer l'espace didactique comme un espace de contraintes produisant les formats qui lui sont nécessaires, et comme un espace idéologique où les valeurs du pôle extrait et du pôle œuvre ne sont pas fixes, et peuvent venir s'échanger. Ces idéologies, variables, peuvent suivre, accompagner, ou contredire les contraintes et les contextes : certaines échelles du texte entretiennent un rapport plus ergonomique que d'autres aux situations de classe. Lecture sélective, l'extrait est ainsi une forme de lecture à contraintes. La disponibilité de nouveaux formats est aussi à l'origine de transformations des idéologies.

Nous nous appuyerons, pour cette mise en perspective, sur les travaux historiques portant sur l'histoire de la lecture (Miguel, Cavallo, Chartier, mais aussi Morlet). Nous convoquerons également, pour une période plus récente, de 1870 à nos jours, l'analyse de discours institutionnels portant sur le format des textes, en nous appuyant là encore sur les travaux en histoire de l'éducation, autour de la didactique des langues et de la didactique de la discipline français. Enfin, les travaux du groupe HELiCE³⁴ sur la notion d'extrait en didactique de la littérature viennent nourrir notre analyse.

³⁴ Histoire de l'Enseignement de la Littérature, Comparaison Européenne : ce réseau européen de recherche créé en 2010 s'intéresse à l'enseignement des littératures dans une perspective didactique, comparatiste et historique : à partir de 2020, il prend pour objet de recherche l'extrait.

Chapitre 1 Lectures en extraits de l'Antiquité au Moyen Âge : les régimes de lecture

1. L'époque classique : premiers prototypes du florilège ?

On peut d'emblée affirmer ceci : l'interrogation sur les formats didactiques du texte a toujours existé. Les formats, les manières d'agencer les échelles des textes pour l'apprentissage ont connu de multiples variations, mais la tension entre la partie et le tout, et ses tentatives de résolution, n'ont rien d'une nouveauté. Un premier témoignage en ce sens se trouve dans les *Lois* de Platon (livre VII, 811a). Le dernier dialogue de Platon expose longuement, au livre VII, les traits d'une bonne éducation des jeunes citoyens dans une cité idéale, alors que la littérature constitue l'un des éléments primordiaux de l'enseignement. Déjà, il est question de méthode et de formats. Un Athénien s'adressant à Clinias évoque deux pratiques de professeurs : certains font apprendre des œuvres entières, au sens, ici, de ce que nous appellerons *œuvre-auteur*, c'est-à-dire l'œuvre comme ensemble d'œuvres écrites par un auteur, ce que nous nommons également au singulier, avec détermination définie, *l'œuvre* ou au pluriel, avec la caractérisation adjectivale, *œuvres complètes*). Mais :

D'autres choisissent, dans tous les poètes, les passages marquants, assemblent ces longs morceaux en un même recueil, et nous enjoignent de les faire apprendre par cœur et fixer en mémoire par ceux de nos jeunes gens que nous voudrions rendre bons et sages à force d'expérience et d'érudition. (Morlet, 2015 : 30)³⁵

Si le rôle central de la mémorisation (apprendre, c'est apprendre par cœur) et les finalités d'édification ne sont plus tout à fait les nôtres, nous reconnaissons cependant sans difficulté l'opposition entre l'enseignement des textes intégraux et d'extraits assemblés en

³⁵ Mais Platon tranche le dilemme entre extraits et œuvres par une censure généralisée des poètes : « Je puis dire, à ce qu'il me semble, et tout le monde en tombera d'accord avec moi, que dans chacun de ces poètes il y a beaucoup de bonnes choses et aussi beaucoup de mauvaises. Si cela est vrai, je conclus qu'il est dangereux pour les enfants d'en étudier un si grand nombre. » Il invite à les remplacer par l'apprentissage du discours des *Lois* et de discours contenant les mêmes principes : « Ainsi je ne crois pas pouvoir proposer rien de mieux au gardien des lois, instituteur de la jeunesse, que d'exhorter les maîtres à faire apprendre ce discours [la conversation avec Clinias] à leurs élèves : et si lui-même, soit en lisant les poètes, ou des ouvrages en prose, soit même en assistant à quelque conversation simple et non écrite, telle que la nôtre, y découvre quelque chose sur le même sujet et dans les mêmes principes, je l'exhorte à ne pas le négliger, mais à le faire mettre aussitôt par écrit ; qu'il commence par obliger les maîtres eux-mêmes à l'apprendre et à en faire l'éloge ; qu'il ne se serve pas du ministère de ceux d'entre eux, à qui de tels discours ne plairaient point, et qu'il ne confie l'instruction et l'éducation des jeunes gens qu'à ceux qui en feront le même cas que lui. Voilà ce que j'avais à dire au sujet des lettres et de ceux qui les enseignent. » (*Les Lois*, VII, 811b-812a, traduction de Victor Cousin, 1831).

recueils, appelés *ekloge*. Bien plus, un recueil d'Aristote cité par Diogène Laërce porte le nom suivant : *ekloge anatomon*, c'est-à-dire une « sélection de dissections » (Morlet, 2015 : 32). Montage de citations d'une même œuvre ou juxtaposition d'extraits, nous ne savons pas exactement quelles formes prennent ces recueils, et surtout quel est le format des textes, mais il est évident que des pratiques didactiques utilisant la découpe du texte intégral ont déjà cours. D'autres termes attestent de l'existence de ces formats : *anthologia*, à la fin du II^e siècle, qui a le sens de « bouquet », « choix de fleurs » et désigne un ensemble d'extraits philosophiques ou poétiques : ainsi de la *Couronne* de Méléagre de Gadara, à la fin du I^{er} siècle, qui rassemble des épigrammes de l'auteur et d'autres poètes grecs. Une autre appellation est *synagoge*, συναγωγή, qui signifie « réunion », « rassemblement », c'est-à-dire, pour désigner un recueil, « assemblage de textes ». Les recueils ne relèvent pas, la plupart du temps, de la transmission ni de l'enseignement, mais de l'activité intellectuelle, de projets littéraires, ou de la diffusion de connaissances. Le recueil d'extraits fixe des lectures, mais signale aussi la culture de l'excerpteur, la sûreté de son goût et de son jugement, qu'il met au service d'autrui : Ragazzoli note déjà que dans l'Égypte antique, « chaque recueil de miscellanées présente un arrangement original, dont l'agencement est le choix du scribe compilateur et variateur, qui fait par là même la démonstration de ses goûts, de sa culture et de ses choix » (2015 : 14). Morlet cite Pline pour montrer que la mise en extraits n'est pas une dégradation du rapport au texte, un « musellement de la voix libre » (Athanassiadi : 2010) mais d'abord une activité intellectuelle :

Souvent, après son repas, qui dans la journée était léger et simple à la manière antique, en été, il profitait de quelques loisirs pour s'étendre au soleil ; on lui lisait un écrit, il l'annotait et en extrayait des passages. Car de toute lecture, il tirait des extraits. Il affirmait même qu'il n'est pas de livre si mauvais qui ne puisse être utile par endroit. *Lettres*, III, 5, 10-17 (traduction A.M. Guillemin, cité par Morlet, 2015 : 39)

L'idée de sélection, avec toutes les compétences associées, est primordiale. Il faut attendre le XIX^e siècle pour que l'anthologie soit largement associée à un nouvel usage « destiné principalement à l'éducation » (Fraisie : 1997) : à l'époque classique, les recueils de fragments sont avant tout un travail de lecture citationnelle, et un mode commode de lecture. Cette vertu de diffusion a d'ailleurs rempli son rôle, car les anthologies, parfois, ont survécu aux œuvres qu'elles compilaient, de sorte que nous n'en recevons plus que des fragments, la compilation évoquant la somme des œuvres disparues.

2. Volumen et codex : naissance de l'échelle de la page

La page n'a pas toujours été consubstantielle à la lecture : c'est l'évolution des supports qui a permis l'apparition de ce format qui nous semble familier. Manguel (1998 : 17) nous invite à observer la *Jeunesse d'Aristote* du sculpteur Charles Degeorge (1875, Musée d'Orsay) : le philosophe enfant, lit, mains libres, alangui, un rouleau de papyrus posé sur ses genoux, et semble tout entier dans sa pensée, corps sans tonicité, absent. Le rouleau semble se dérouler de lui-même. La lecture est probablement silencieuse, individuelle. Or il faut bien imaginer que le support ici représenté obligeait en réalité le lecteur à tenir le rouleau assez fermement de chaque côté, des deux mains, sous peine de le voir se refermer : le lecteur ne peut être alangui, sa posture est active. En 374 avant notre ère (Aristote a alors 10 ans), on lit à haute voix, en déroulant d'une main le rouleau de papyrus que l'on enroule de l'autre. Dans l'idéal, un autre tenait le volumen, et la lecture se faisait à voix haute. On remarque que Charles Degeorge transpose dans une forme et un contexte antique, classique, un mode de lecture qui lui est contemporain et qui mobilisait le corps d'une autre manière. Car il faut attendre la fin du III^e siècle apr. J.-C. pour que s'impose un nouveau format : le *codex*. Apparu quelques années avant le début de notre ère (Vandendorpe, 1999 : 50), mentionné par Martial en 84 de notre ère, cet ouvrage assemblant des feuilles de papyrus ou de parchemin pliées et cousues ensemble par le dos et muni d'une couverture (ce que nous appellerions aujourd'hui livre ou cahier) remplace progressivement l'utilisation du *volumen*, moins aisément manipulable (Cavallo, 1997 : 100). Voici la première *Epigramme* de Martial, et l'une des premières mentions de ce qu'est le *codex* :

*Qui tecum cupis esse meos ubicumque libellos
Et comites longae quaeris habere viae,
Hos eme, quos artat brevibus membrana tabellis :
Scriinia da magnis, me manus una capit.*³⁶

Ce sont bien des raisons d'ergonomie qui favorisent son adoption, jusque dans la légende de ses origines : Suétone rapporte que César, le premier, aurait plié en pages un *volumen*, pour le transmettre à ses soldats. Si le *codex* est une invention païenne, il est diffusé

³⁶ « Toi qui désires avoir partout avec toi mes petits livres et souhaites leur compagnie pour un long voyage achète ceux-ci que le parchemin enserme en de petits feuillets. Réserve ta bibliothèque aux gros livres ; moi, je peux tenir en une seule main. » Traduction Van Haelst (1987 : 21).

par les premiers chrétiens, qui voient là un dispositif commode pour transporter, sans attirer l'attention, des textes proscrits (Manguel, 1998 : 68). Dès l'origine, le *codex* est numéroté : chaque page est désormais identifiable par un nombre, et elle devient ainsi l'unité fondamentale du support des textes écrits, pour notre espace occidental. (Van Haelst, 1987 : 14). Que se passe-t-il lors du passage du *volumen* au *codex* ? Le rapport à la lecture perd sa « dimension panoramique » (Cavallo, 1997 : 105) : la partie du texte visible d'un coup d'œil par le lecteur prend désormais la taille de la page. Disparaît la possibilité d'une vision continue, où ce qui précède et ce qui suit sont toujours là. Désormais, la lecture est « fractionnée, page après page ». Elle se fait par morceaux, et l'idée fait son chemin que ces morceaux sont isolables, en séquences aisément repérables (*cola*, *commata*) et retrouvables. La mise en texte et le fragment deviennent plus proches. Un découpage du texte s'impose au lecteur. Cette fragmentation rend aussi la mémorisation plus facile, spatialisant le texte en plus petites unités, mais aussi, autorisant à retrouver une page, une mise en espace figée. Le *volumen* imposait au contraire une linéarité dans la lecture : lourd à manipuler, il ne laissait pas son lecteur revenir aisément en arrière, qui devait même parfois s'aider du menton pour mieux enrouler le papyrus. Le déroulement peut faire penser à celui d'une page numérique, qui nécessite des articulations nouvelles, celles de pages, d'hyperliens internes, de numérotations de versets ou de paragraphes, pour ne pas égarer le lecteur dans le flux du texte. Sans la matérialité fragmentante de la page, sans le soutien que ses bornes imposées apportent au lecteur, les textes à dérouler peuvent vite devenir labyrinthiques. La page est ainsi structure. L'émergence d'un nouveau format ne dit pas seulement de nouvelles conditions matérielles de la lecture, mais aussi d'autres possibilités de penser. Si l'écriture elle-même introduit la possibilité de fixer des configurations mentales et de les retravailler, de les « réorganiser à volonté », en sortant du flux de la transmission orale (Vandendorpe : 1999, 20), les transformations matérielles des représentations de l'écrit jouent un rôle dans ces configurations mentales. Il a fallu le passage du rouleau au *codex* pour que la belle page devienne possible.

3. Miscellanées, florilèges, anthologies : l'art des systèmes de lecture fragmentaire au Moyen Âge

L'apparition du *codex* donnera lieu à des formes variées de la lecture, et également à des genres textuels partant de cette propriété fragmentable, désormais évidente, du texte. Dès l'apparition de l'ancêtre du livre, la fragmentation du texte en unités distinctes est renforcée

par plusieurs innovations majeures (Petrucci, 1984 : 603). La première est d'ordre technique : la division du texte évangélique en segments de texte, les *cola* et les *commata* est inventée par Jérôme³⁷ afin de faciliter l'accès aux textes sacrés des moines, *simplices fratres*³⁸. Il affirme lui-même la dimension pratique de son invention, destinée à servir « au profit des nations »³⁹. Leur faible capacité à lire leur interdit l'accès au texte long, et le transformer en une multitude d'unités de moindre niveau, c'est rendre partiellement lisible une totalité qui demeurerait sinon hors de portée. Nous reviendrons sur ce primat de la forme fragmentaire, qu'elle soit le propre d'une forme littéraire ou qu'elle lui soit ajoutée, en didactique : c'est sans doute l'une des propositions de « mise à l'échelle », par la décomposition en tâches de taille moindre, les plus anciennes, fréquentes, et spontanées, qu'elle concerne l'extrait ou l'œuvre. Une autre innovation renforce la lisibilité : la séparation des unités lexicales. Distinguer les mots dans le flux de l'écriture manuscrite est une technique déjà présente dès le VIII^e siècle dans les îles britanniques, qui s'impose progressivement, mais lentement, sur le continent tout au long du Moyen Âge (Chastang, 2008 : 253).

La seconde invention, d'ordre générique, est celle des miscellanées, apparues, nous l'avons dit, dans la communauté copte égyptienne au IV^e siècle, qui se diffusent largement durant le haut Moyen Âge. Il s'agit là, pour l'espace occidental et oriental chrétien, des premières formes d'assemblages de textes divers. Rappelant les mélanges antiques, les miscellanées sont des recueils de textes d'auteurs variés : certaines miscellanées dites « cohérentes » ou « organiques » s'organisent autour d'un thème commun : les unités des méthodes de FLE les plus récentes, dites « globalistes » apparaissent bien proches de ces lointains ancêtres. D'autres peuvent présenter une simple juxtaposition, où il est bien difficile de repérer une logique quelconque. Pour Petrucci (1984 : 604),

[cette innovation] constitue, sans aucun doute, une transformation profonde et significative du modèle de lecture traditionnel, fondé sur le livre unitaire comportant une œuvre ou tout au plus les œuvres d'un seul auteur⁴⁰.

³⁷ D'après Cassiodore, *Institutiones divinarum et saecularum litterarum*, I praef. 9 : cité par Petrucci (1984 : 603).

³⁸ « Simple frère ».

³⁹ *Utilitati gentium*.

⁴⁰ Le format du *libro unitario* était alors utilisé pour les œuvres du canon chrétien ou les classiques de l'antiquité, et non pour les œuvres contemporaines d'auteurs modernes, en langue vernaculaire, qui sont compilées. (Petrucci, 1995). Voir également Partie 2, Chapitre 2, 1.

Des recherches plus récentes montrent que des manuscrits de miscellanées, rassemblant de très courts textes mais qui ne sont pas extraits d'une œuvre, sont identifiables dans l'Égypte ancienne. Ragazzoli (2015 :11) ajoute que ces miscellanées ne renvoient à aucun texte connu, sont des fragments sans œuvre :

Les miscellanées représentent un florilège d'un type parfaitement borgésien : les « extraits » circulent d'un recueil à un autre mais n'existent pas en dehors du contexte du recueil, ils renvoient à une œuvre qui n'existe que de manière virtuelle, dessinée uniquement par l'ensemble des variations des miscellanées.

Ces formes questionnent la notion d'œuvre : elles constituent en effet des modalités importantes de la production culturelle de l'époque, et renvoient à un rapport particulier au livre, et à la culture, comme système « composite », et non comme « totalité naturelle ». Chastang souligne que le format des miscellanées « répond avant tout à des exigences pratiques, celles de conserver de nombreux textes en un espace réduit, de disposer et de diffuser un savoir en l'absence d'importantes bibliothèques » (2008 : 240). Il ajoute que « les miscellanées proposent une culture globale, articulée autour du remploi de segments de textes ». Le livre forme ainsi un modèle réduit de bibliothèque, où le dialogue entre les textes se fait de pages en pages, et non à l'échelle des œuvres. Les rapports d'échelles entre les textes d'auteurs différents disent ainsi un autre rapport à la culture lettrée : « les collections, recueils, flores... sont au Moyen Âge des formes primordiales de production de la culture et du savoir qui ne peuvent être réduites à de simples procédés de conservation » (*ibid.* : 251). On peut également considérer qu'en l'absence de figure auctoriale, les miscellanées impliquent un régime de composition qui accordent une place plus large au lecteur, ou du moins à l'excerpteur. La matérialité du texte dépend d'une instance lectrice, éléctrice, et non du scripteur.

Mais le codex ne signifie pas la naissance d'une lecture privée, sur petit format, et les traits dominants du texte durant le haut Moyen Âge sont l'écriture continue, le peu d'importance apporté à la lisibilité du texte, et le peu de place des pratiques lectorales silencieuses. Les scripteurs sont plus nombreux que les lecteurs, et l'acte d'écriture, comme geste pieux, prime sur la lecture elle-même : les codes de l'écrit, notamment la dimension esthétique de celui-ci (élégante continuité de la graphie noire sur la page, sans souci de lisibilité) se dissocient de ceux de la lecture. Le modèle dominant de la lecture est celui de la *ruminatio*, lecture à voix basse, « manducation de la parole » (Hamesse, 1997 : 126). Hamesse, pour désigner cet exercice d'assimilation de la Bible reprend le titre de l'anthropologue Marcel Jousse, *La Manducation de la parole*, (1975), livre qui développe la

métaphore de la nourriture pour décrire l'enseignement religieux par la lecture des textes et par l'explication de l'eucharistie. Parcours lent et répété dans les écrits sacrés (*sacra scriptura*), la *ruminatio*, qui passait par une vocalisation, était autant une méditation qu'une lecture, et visait la mémorisation de certains passages. Petrucci (1984 : 604) note qu'elle coexistait avec la lecture *in silentio*⁴¹ et la lecture à voix haute qui prenait aussi une forme médiévale, se rapprochant de la récitation liturgique et du chant.

Nous qualifierons ces régimes de lecture, à voix basse ou voix haute, d'intensifs, par opposition à toutes les formes de lecture extensive, lectures rapides, de consultation, de feuilletage, de survol ou de divertissement. Simultanément, le format du texte s'alourdit, s'esthétise : le copiste applique à l'écriture même cette dimension méditative, l'ornementation prime sur la lisibilité.

4. La lecture scolastique : critique des *auctoritates*

Entre le XII^e et le XIII^e siècle, la production de livres s'accroît formidablement, et l'effervescence intellectuelle de la période provoque l'élaboration de nouvelles formes (Hamesse, 1997 : 129). Au cours de cette période scolastique, des transformations majeures ont lieu, qui voient l'émergence de nouvelles pratiques de lectures, et les formats, là encore, évoluent. Si le *codex* du haut Moyen-Âge était de petit format, voici le portrait que dresse Petrucci du livre scolastique :

Il est généralement de grand format et donc lourd, peu maniable et difficilement transportable ; il a besoin de supports fixes et solides pour la lecture ; l'écriture est disposée sur deux colonnes relativement étroites, au texte plus serré, si bien qu'une ligne du texte coïncide à peu près avec « le champ de reconnaissance ou de fixation » visuel, autrement dit avec la quantité de texte qu'il est possible d'embrasser et de comprendre d'un seul coup d'œil ; le texte est soigneusement articulé en une série de divisions et de subdivisions (chapitres, paragraphes, sous-paragraphes) plus détaillées que par le passé, qui ont toutes pour but de rendre la compréhension et surtout la consultation plus aisée. (1984 : 609)

⁴¹ Petrucci (1984 : 604) note qu'au VI^e siècle, l'écrivain latin Cassiodore, fondateur du monastère de Vivarium ; distingue la « *sedula lectio* », la lecture attentive, « opération culturelle propre au savant qui prend possession du texte pour s'instruire, le commenter ou le collationner, seul ou avec quelques collaborateurs de son choix ; et la « *simplissima lectio* » de confrères, simples frères peu lettrés, « essentiellement liturgique », faite à voix haute. La lecture savante, « soigneuse », silencieuse, se distingue nettement d'autres usages. La lecture en silence, *in silentio*, ressortit de cette pratique.

De la même manière que la page vient créer une fragmentation de la lecture, par balisage, la colonne ainsi que toutes les divisions du texte viennent découper l'activité du lecteur. Petrucci ajoute :

L'articulation du texte est mise en relief, soulignée par une riche série d'interventions et d'instruments graphiques qui comprennent les rubriques, les marques de paragraphe, les initiales et les majuscules de taille différentes, les titres courants, les rappels, les index, les tables alphabétiques ; tout cela enferme, délimite, découpe le texte et le rend ainsi accessible en petites portions désormais repérables. (1984 : 609)

Le livre (ici comme œuvre), passé par des siècles d'esthétisation monacale, a perdu la légèreté originelle du *codex* : son poids est signe de solennité, de prestige. Mais simultanément, tout est fait pour favoriser sa lisibilité : l'empan de lecture correspond ainsi à l'empan de la ligne, et tout un ensemble de supports visuels viennent soulager l'effort du lecteur. Le texte, mis en portions, est mis aux proportions du lecteur, dans un approfondissement des techniques que préfiguraient *cola* et *commata*. Sans doute la lecture nécessite-t-elle des compétences de spécialiste : la multiplicité des abréviations, le maintien de l'écriture continue et le caractère compact de la mise en page plaident en faveur de cette hypothèse. Cependant, le rapport entre l'écriture et la lecture s'inverse : le nombre des lecteurs supplante celui des scripteurs. Les lecteurs lisent pour écrire, annotent et commentent au fur et à mesure de la lecture. Une lecture de consultation scientifique apparaît, qui donne une place centrale aux extraits et à leur assemblage. À la *ruminatio* du haut Moyen Âge, Hamesse note que se substitue la *lectura*, c'est-à-dire la lecture commentée, ou glose, qui a « l'avantage de permettre une saisie rapide de morceaux choisis, mais n'incite plus au contact profond avec le texte et à l'assimilation de la doctrine qui s'y trouvait contenue. L'utilité va prendre le pas sur la connaissance » (1997 : 130). À la lecture continue, linéaire, d'une œuvre succède une lecture morcelée, qui exige de circuler rapidement de fragments en fragments. Les auteurs de la scolastique universitaire, et avec eux toute la pédagogie médiévale, ont constamment recours, dans leurs compositions, aux *auctoritates*, citations de phrases ou de passages extraits de trois corpus : la Bible, les écrits des Pères de l'Église, certains auteurs de l'Antiquité grecque et romaine. Ils travaillent par extraction, assemblage de passage, et ont recours, pour cela, à des florilèges, ou recueils de textes, qui permettent de rechercher facilement des citations appropriées. Le florilège, comme les manuels organisés sous forme de recueils ou les anthologies plus récentes, répond à une contrainte économique : il rend accessible des œuvres dont la possession intégrale est trop coûteuse pour les lecteurs. Deux nouveaux instruments, les concordances et les index, viennent accroître l'accessibilité des textes.

Les florilèges constituent avant tout des outils de travail pour les pédagogues, et ne sont pas directement mis à la disposition des étudiants : ils tendent cependant à se substituer à la lecture directe des auteurs, et certains recueils deviennent dès le XIV^e siècle des supports de cours, dans les universités germaniques puis européennes. Une nouvelle terminologie apparaît pour désigner les extraits importants, que mettent alors en avant aussi bien les professeurs de la Faculté des Arts que ceux dirigeant les études des ordres religieux : les *notabilia*. Ces passages remarquables, sélectionnés pour servir le propos des enseignants, viennent occulter le reste des œuvres, qui n'ont pas vocation à être lues. Hamesse critique en ces termes la pratique de cette littérature de compilation :

La réduction de la pensée originale d'un auteur à une série de citations plus ou moins bien choisies et toujours prises hors de leur contexte entraînait la déformation de nombreuses doctrines et ne permettait pas d'entrer en contact avec la richesse présente dans certaines œuvres. D'autre part, le choix des citations retenues était laissé à l'arbitraire du compilateur, des passages entiers étaient ainsi voués à l'oubli lorsqu'ils n'avaient pas été jugés dignes d'être sélectionnés. Enfin, le travail de compilation déformait souvent la pensée originale des auteurs. Une réduction importante impliquait presque toujours une simplification à outrance des doctrines et, surtout, l'absence de nuances. (1997 : 139)

Le passage est intéressant, du point de vue des valeurs associées au format de l'extrait. On voit que ce qui est reproché à la pratique de l'extrait, permis par le recours à la compilation, est la rupture avec une pratique directe des textes, avec toutes les déperditions (« oubli », « arbitraire ») ou déformations (« simplification », « absence de nuance », perte de la « pensée originale ») que cela suppose : le rapport à l'œuvre est ici d'ordre philologique, l'œuvre elle-même figurant l'état premier et parfait du texte, et l'extrait en étant une dégradation, et non un discours appartenant à un ensemble de variations à partir d'un corpus. Les discours critiques sur la pratique de la lecture sélective didactique dans le cadre de la scolastique médiévale reprennent le même type de condamnations.

Les auteurs rappellent que le livre pèse lourd, nécessitant l'aide d'un support que l'on ne peut pas déplacer aisément : l'*in folio* du XII^e siècle suppose un lutrin, et il faudra attendre l'humanisme italien, à la fin du XIV^e siècle, puis, après la naissance de l'imprimerie, les pratiques de lecture de la Réforme pour retrouver une lecture mobile, livre de format réduit (*in seize*) à la main, et prioritairement silencieuse (Gilmont, 1990 : 23).

Chapitre 2 L'émergence de l'œuvre et les enjeux de l'extraction

1. Le *libro unitario* : l'émergence de l'œuvre-livre et de l'œuvre-auteur

Chartier met en avant le rôle majeur des analyses de Petrucci dans la remise en cause de la révolution de l'imprimerie : il souligne que l'émergence du livre, en tant qu'œuvre d'un auteur, et la constitution de la figure auctoriale est antérieure à l'apparition du livre imprimé. Aux XIV^e et XV^e siècles, elle est avant tout liée au concept du *libro unitario*, qui se répand désormais en langue vernaculaire :

Celui-ci rassemble dans une même reliure les œuvres d'un seul auteur, voire, même, une seule œuvre. Si cette réalité matérielle était la règle pour les corpus juridiques, les œuvres canoniques de la tradition chrétienne ou les classiques de l'Antiquité, il n'en allait pas de même pour les textes en vulgaire qui, en général, se trouvaient réunis dans des miscellanées composées par des œuvres de dates, de genres ou de langues différents. C'est autour de figures comme Pétrarque ou Boccace, Christine de Pisan ou René d'Anjou, que naît, pour les écrivains « modernes », le livre « unitaire », c'est-à-dire un livre où se noue le lien entre l'objet matériel, l'œuvre (au sens d'une œuvre particulière ou d'une série d'œuvres) et l'auteur. (Chartier, 2009 : 61)

Les variations matérielles du texte influent donc sur la question de l'auctorialité. Si pour Michel Foucault, la notion d'auteur est liée à un cadre juridique qui en définit le statut, « au système juridique et institutionnel qui enserme, détermine, articule l'univers des discours » (1994 : 803-804), Chartier repère l'émergence de ce concept dans l'affichage sur le livre de miniatures représentant l'auteur, puis de portraits : la présence de l'image de l'auteur « rend immédiatement visible l'assignation du texte à un moi singulier » (1996 : 66). L'Antiquité manifeste déjà certains traits de l'auctorialité, mais son incarnation dans l'œuvre singulière, à travers la forme unitaire du livre, se développe à la fin du Moyen Âge. Du point de vue de l'acte de lire, on peut noter que l'achèvement de la lecture d'une œuvre, perçue comme un objet complet, est bien tributaire de la matérialité du *libro unitario*. Si ce que l'on peut qualifier de « lecture unitaire » émerge avec cette forme, les formes fragmentaires de la lecture continuent à évoluer parallèlement.

2. L'humanisme, la lecture citationnelle et la formation par l'extraction

L'humanisme, qui maintient le rapport à une lecture intensive ainsi qu'à l'apprentissage par cœur, développe également le recours aux anthologies, qui doivent rassembler des extraits à même de donner aux élèves la culture antique que l'on attend d'eux. De nombreuses anthologies sont éditées au XVI^e siècle, comme les *Officina* de Ravisius Textor, sorte d'encyclopédie d'extraits (brefs ou longs) qui avait pour ambition de fournir aux élèves des extraits des historiens latins à même de venir nourrir leurs compositions par des exemples moraux. Ainsi que l'a souligné l'historien Anthony Grafton :

Les œuvres les plus belles et les plus majestueuses de la littérature latine étaient charcutées pour le divertissement de l'élève, ou plutôt pour faciliter sa familiarisation avec toute la gamme des anecdotes antiques qu'une personne éduquée devait connaître. (dans Chartier et Cavallo 1997 : 231)

Les florilèges, qui ressemblent aux mélanges antiques, constituent non pas des ensembles de textes mais des classements de citations, dont la finalité est de « proposer, particulièrement aux jeunes gens, un classement thématique de citations pour en illustrer le propos moral tout en donnant la matière des développements oratoires ou intellectuels » (Fraisie, 1997 : 55). Le modèle le plus achevé de ces anthologies est le *Polyanthea*, édité pour la première fois en 1503, et qui connaîtra six éditions jusqu'en 1585 (Fraisie, 1997). La forme du florilège, auquel on reproche le manque de discernement de ceux qui sélectionnent et la simplification des idées des auteurs que la sélection entraîne, décline peu à peu, jusqu'à son effacement vers 1660.

L'humanisme propose également des modèles éducatifs à destination de l'aristocratie. Pour développer sa formation morale et linguistique, cette élite développe une pratique de lecture visant à extraire d'œuvres recommandées des unités brèves ayant une valeur d'édification ou une valeur stylistique : il s'agit de conserver de sa lecture des maximes, des « sentences », formule brève concentrant un enseignement moral. Minzetanu étudie cette lecture citationnelle, du point de vue de la critique littéraire, comme un *ars excerpendi*, un art de faire des extraits, « une lecture dont le but principal est la “cueillette” (pour utiliser une des métaphores les plus anciennes et les plus répandues qui la nomme) de citations » (2016 : 81). Dans cette pédagogie, la lecture n'a pas pour d'embrasser des œuvres dans leur ensemble, de les interroger dans leur contexte, car les questions herméneutiques relèvent d'un cercle restreint de professionnels. Mais elle se donne pour objectif de prélever des fragments qui

auront une utilité en termes de formation spirituelle, politique, rhétorique mais aussi linguistique puisqu'il s'agit, en lisant Sénèque, Térence ou Cicéron, de maîtriser la langue latine. Ainsi, Minzetanu cite Battista Guarini, auteur d'un ouvrage *De ordine docendi ac studendi* (1459), qui met par écrit et diffuse la méthode de son père, le pédagogue Guarino Guarini. Battista Guarini recommande la lecture citationnelle d'œuvres de Térence ou Cicéron :

Avec ces deux auteurs à sa disposition, on peut être sûr non seulement de pouvoir tenir des propos élégants sur tout sujet qui apparaît dans nos discours quotidiens, mais aussi de disposer d'une maxime pour chaque sujet. (cité par Minzetanu, 2015 : 84)

En effet, pour Minzetanu, la théorie de la lecture proposée par Guarini obéit à cette maxime : « il faut lire pour prélever des citations ». La lecture est appropriation, et son essence est de savoir extraire :

[L]'argument invoqué pour justifier cette méthode, et qui deviendra lui aussi un lieu commun de ce type de traités, est le conseil de Pline l'Ancien qui affirme qu'il n'y pas de livre, aussi mauvais soit-il, duquel on ne saurait retirer quelque chose de profitable. (2015 : 84)

Bien loin de la condamnation des florilèges et de l'appauvrissement que constituerait la lecture de recueils de citations, la pratique citationnelle est considérée comme une activité qui tire sa valeur de la qualité de l'extraction, indépendamment de la valeur de l'œuvre lue en elle-même. Le contenu du texte est en quelque sorte indifférent. La lecture citationnelle est aussi à relier à des pratiques d'écriture qui ont pour valeur cardinale la *copia*, l'éloquence et l'abondance du discours, et qui s'appuient sur des techniques de compilation des matériaux discursifs. C'est le réemploi du texte lu, comme matériau malléable mis au service de l'écriture ou de la réflexion des lecteurs, comme nourriture nécessaire à l'activité intellectuelle, qui prime sur la compréhension respectueuse d'un texte perçu comme une unité : dans ces traités pédagogiques destinés à la formation des jeunes aristocrates, « les textes ne sont jamais lu dans ce contexte pour eux-mêmes, mais comme ressources pour la vie spirituelle, politique ou citoyenne de l'individu » (2015 : 84). Plus encore, la forme en est à la fois extensive, parcourant rapidement une grande quantité de textes, et intensive, s'appuyant sur la lettre du texte et son réemploi exact.

3. Extrait et contrôle : enjeux moraux et didactiques pour la pédagogie chrétienne

Ces lectures qu'il faut bien qualifier de fragmentaires ne sont pas seulement motivées par la recherche d'un élargissement des connaissances, mais aussi par une volonté de contrôle des savoirs mis à disposition des lecteurs, ou des élèves. Halpern (1991 : 46), commentant des traités anglais de pédagogie humaniste, prend notamment l'exemple du traitement de textes poétiques perçus comme contraires à la morale chrétienne. Il cite ces traités pour montrer de quelle manière le contenu et la forme sont explicitement dissociés, l'une pouvant être reconnue quand bien même l'autre est condamnable. L'extraction à petite échelle permet de s'affranchir de l'amoralité ou de la violence des thèmes abordés.

*As in slaughter, massacres or murder, painted in a Table, the cunning of the Painter is praised, but the fact it selfe, is utterly deplored: So in Poetrie wee follow elocution, and the proper form of words and sentences, but the ill matter wee do worthily despise.*⁴²

Halpern montre ainsi que la *copia*⁴³ permet de traiter les textes idéologiquement gênant comme de simples sources pour l'écriture et de neutraliser ainsi leurs aspects troublants, précisément en fragmentant les textes. À la différence de la lecture allégorique, qui conserve l'unité du texte mais en propose une lecture conforme à l'idéologie chrétienne du temps, la *copia* permet de rendre secondaire le contenu en mettant en avant les propriétés rhétoriques du texte. Cette approche formaliste, s'appuyant sur la matérialité de la langue en mettant à distance les implications subjectives, relève d'un désamorçage des enjeux moraux de la littérature.

Copia, then, was a means not only to the production of style but to the neutralization of foreign ideology. Late medieval culture had also tried to master the disturbing alterities of classical texts, but in a different, almost contrary manner. Allegorical constructions such as the Ovide moralisé overcoded the text with an officially sanctioned (Christian) narrative, whereas copia decoded the text into rhetorical and discursive components. The older method

⁴² Halpern cite ici Robert Cawdrey, *A Treasure or Storehouse of Similes*, 1600. « Comme pour une tuerie, des massacres ou des meurtres peints dans un tableau, l'habileté du peintre est louée, mais l'acte en lui-même est absolument déploré. Ainsi, dans la poésie, nous suivons l'élocution et l'adéquation des mots et des phrases, mais nous méprisons avec raison le sujet malsain » [notre traduction].

⁴³ *Varietas* et *copia* sont deux concepts promus par les théoriciens humanistes de la rhétorique. Erasme étudie dans le *Duplici copia verborum et rerum* (1512) les manières d'enrichir un discours, les modes d'amplification. La *copia*, ou style « abondant », s'appuie notamment sur des recueils d'exemple, « permettant une bonne connaissance des « modèles de la littérature et de la science antique » (Vasoli dans Fumaroli, 1999 : 103).

*subsumed dangerous contents within a larger ideological unity; the newer method decomposed this same material into harmless, inert atoms*⁴⁴. (Halpern : 1997, 47)

C'est là un des autres aspects majeurs de l'extrait, de la sélection à des fins pédagogiques : cette capacité à neutraliser les textes comptera longtemps parmi les atouts de cette forme. Les recueils de textes choisis au détriment d'autres passages, la sélection d'œuvres : voilà qui élimine tout texte susceptible d'inciter à des réflexions s'éloignant de la doctrine religieuse. Nous verrons que les procédés contemporains de découpage des textes peuvent être rapprochés de ce désamorçage de la littérature dans le cadre d'un usage rhétorique : « *harmless, inert atoms.* »

Les jésuites, dont l'activité d'enseignement se développe à partir de 1540⁴⁵, encourageront dès le XVI^e siècle leur utilisation. Le *Ratio atque Institutio Studiorum*, ou *Ratio Studiorum*, promulgué en 1599 par Claudio Aquaviva, supérieur général de l'ordre entre 1581 et 1615, est l'ouvrage fondamental de la pédagogie jésuite. Ce texte insiste sur la rigueur avec laquelle doivent être effectués les choix de texte supportant l'apprentissage, et est à l'origine d'une vaste littérature discutant de la pertinence de l'étude des extraits : la sélection est envisagée avec la plus grande sévérité. La libre circulation de l'élève dans les œuvres est économiquement et matériellement délicate, et cet aspect est un élément essentiel, mais de plus, elle n'est ni recherchée, ni souhaitée : le loisir laissé à l'élève de choisir ses lectures signifierait plutôt la paresse ou l'incompétence du pédagogue, qui n'a pas fait son indispensable travail de sélection. L'extraction est toujours perçue comme une compétence du maître, témoignant notamment de sa qualité morale. Si au XVI^e siècle, seuls les auteurs grecs et latins sont mentionnés, le XVII^e et le XVIII^e siècle prennent en compte la lecture possible d'auteurs français. L'édition parisienne de 1692 du *Ratio studiorum* conseille la lecture d'ouvrages en langue française au style élégant, comme Vaugelas, Bouhours ou de bonnes traductions de César ou de Cicéron (Mesnard, 1980 : 99),

⁴⁴ La *copia* permettait non seulement de produire du style, mais aussi de neutraliser une idéologie étrangère. La culture du Moyen Âge tardif a également essayé de contrôler l'altérité dérangeante des textes classiques, mais d'une manière différente, presque contraire. Des constructions allégoriques telles que l'Ovide moralisé surcodent le texte d'un récit approuvé par la doctrine chrétienne, alors que la *copia* décode le texte en unités rhétoriques et discursives. L'ancienne méthode intégrait les contenus dangereux dans un ensemble idéologique plus large ; la nouvelle méthode décomposait ce même matériau en atomes inoffensifs, inertes [notre traduction].

⁴⁵ Ignace de Loyola fait former à Paris les cadres des futurs séminaires jésuites dès 1540, dans le contexte du développement des collèges humanistes et de la Contre-Réforme. En 1548 est créé le collège de Messine, en 1550 le *Collège Romain*. Toulouse (1562), Lyon et Paris (1564) suivent, et en 1585, on compte quinze collèges en France (Mesnard, 1980 : 54).

et met en garde les enseignants contre la lecture de « la lie des livres français ». Le traité de Jouvençy, *De la manière d'apprendre et d'enseigner*, vient compléter le *Ratio*, et n'évoque la lecture que pour mettre en garde sur les dangers d'une lecture non guidée. Il faut, dit l'auteur,

prévenir le jeune maître des dangers qui le menacent s'il ne se garde " de se trop passionner pour les ouvrages écrits dans sa langue, surtout pour les poètes qui lui feraient perdre la plus grande partie de son temps, et même de sa moralité." Pour se protéger ils demanderont toujours aux personnes qui dirigent leurs études de leur prescrire les livres français qu'ils peuvent lire sans pécher "gravement" et de leur indiquer combien de temps il est raisonnable de consacrer à leur lecture, sans préjudice pour leurs études plus sérieuses. (Caravolas, 2000 : 276)

On ne peut restreindre l'extraction à une question morale : dans la perspective pédagogique jésuite, la discipline appliquée à la sélection des textes vise également à garantir la réussite de l'enseignement. L'idéal d'un contrôle parfait des supports d'apprentissage, pris en charge par l'enseignant, dont c'est une des tâches essentielles, ne relève pas seulement d'une censure idéologique mais aussi d'une volonté de guider l'apprentissage, d'en garantir l'efficacité, d'éviter que l'élève ne perde son temps à des lectures inutiles, ou inefficaces. La culture implique le geste du jardinier, et laisser l'élève se cultiver librement ne peut aboutir qu'à des résultats au mieux décevants, au pire dangereux. Les collèges jésuites rejettent ainsi hors de l'espace de la classe toute une littérature accessible, ouverte, notamment la littérature narrative en langue française, pour privilégier une littérature pérenne, contrôlée et contrôlable, le morceau choisi en langue latine. Fragonard, s'appuyant sur des extraits du *Francion* de Sorel et des *Essais* de Montaigne observe que la fiction telle que la présente le roman est exclue de l'enseignement des normes littéraires que transmet la fréquentation des textes latins, classés par type, de sorte qu'apparaît une nette coupure entre une littérature d'extraits en latin et une littérature d'œuvres narratives en langue française. Fragonard note que « l'essentiel pour les collèges semble de fermer » (dans Chiss, Merlin, Puech 2011 : 60) : point d'ouverture de l'extrait vers l'œuvre, ni de la lecture en classe vers les lectures hors classe.

Au XVIII^e siècle, un exemple de ce discours combinant censure morale et souci d'efficacité en est la préface des *Chefs d'œuvres d'éloquence poétique* de l'abbé Batteux⁴⁶

⁴⁶ L'abbé Charles Batteux est titulaire de la chaire de philosophie grecque et latine au Collège de France. Il devient également membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres en 1754, puis de l'Académie française en 1761.

(1713-1780). Il souhaite introduire les œuvres des dramaturges français tout en légitimant l'interdiction de leur lecture par l'Université :

En réfléchissant sur ces morceaux admirables d'éloquence et de sentiment répandus dans nos auteurs tragiques, j'ai souvent regretté que les jeunes gens dans leurs classes n'en pussent tirer aucun avantage. Je suis bien loin de blâmer la conduite de l'Université qui leur en a sagement interdit la lecture. (Édition de 1830 : II)

La raison de cette interdiction est la crainte des conséquences sur la moralité des jeunes gens. Batteux est tout à fait d'accord avec son temps : la passion amoureuse doit être censurée :

Ce ton mou et passionné, ces sentimens tendres et langoureux qui régner dans nos drames, et, si je puis parler ainsi, l'air de feu qu'on y respire n'est que trop capable d'enflammer les jeunes esprits déjà bouillans par eux-mêmes ; et susceptibles de ces sortes d'impressions. (*Ibid.* : III)

Comme le notait Halpern chez Cawdrey, le motif de la saine censure apparaît. Un bon excerpteur doit avoir l'habileté du médecin : il s'agit de conserver ce qui ne rendra pas malade l'âme du lecteur, et notamment les passages conformes aux vertus chrétiennes, ou du moins, ne s'y opposant pas :

Mais cependant tout y est-il également dangereux ? Ne peut-on pas, en laissant le poison, exprimer ce qu'il y a de pur et de salutaire, et en former une nourriture saine et exquise ? L'amour qui semble être l'essence du corps et de l'intrigue de nos pièces n'y infecte pas tous les détails : les plus beaux sont très-souvent ceux qu'il n'amollit point, ceux où l'on reconnaît la voix de la religion, de la nature et de l'humanité : de pareils morceaux, loin d'être funestes, peuvent devenir d'un prix inestimable, et c'est dans cette confiance que nous les présentons à la jeunesse. (*Ibid.*)

Batteux explique alors de quelle manière il a procédé pour censurer les textes, revendiquant par la même occasion leur découpage, non plus pour des questions morales, mais de rythme dans la lecture. Ce sont précisément, explicitement décrits dans la préface, les procédés de recomposition des extraits, encore employés dans les méthodes contemporaines de langue et de littérature. Ainsi :

Sévères pour tout ce qui respirait la tendresse et la galanterie, nous avons souvent retranché des tirades trop passionnées qui se trouvaient dans les plus beaux endroits : quelquefois même nous avons passé quelques vers qui, n'étant bons que pour la suite de la pièce, auraient refroidi l'intérêt dans un morceau détaché [...]

Le découpage devient, au nom de l'« utilité », une manière de réintégrer quelques beaux vers dans un passage qui ne pouvait « faire discours à part », autrement dit qui ne pouvait pas former un extrait :

[...] si par hasard nous trouvions çà et là deux ou trois beaux vers qui ne pouvaient faire un discours à part, nous les insérions dans d'autres auxquels ils se rapportaient, liberté dont nous demandons pardon aux grands hommes dont nous avons emprunté ces Discours : nous ne craignons pas qu'on nous en fasse un crime, c'est l'utilité seule des jeunes gens que nous avons en vue ; nous pouvons assurer d'ailleurs que souvent l'intervalle est si peu sensible, que sans les points qui en avertissent, il n'y a qu'un œil exercé qui puisse s'en apercevoir. (*Ibid.*)

La nécessité de règles, de limites et d'une sélection aussi rigoureuse que parcimonieuse est exprimé en ces termes par Fraissinet, père de la Doctrine chrétienne, dans son *Enseignement des Belles-Lettres*, qui présente sa proposition de méthode pour la littérature, et justifie ainsi une sélection d'extraits, ici pour l'enseignement de l'art oratoire :

Il serait dangereux de donner tout-à-coup l'essor à l'imagination, et de livrer les tendres nourrissons des Muses à l'enthousiasme trop rapide et trop impétueux. Il faut des règles pour servir de frein au génie qui s'égare. (...) Le temps est si rapide, les moments si précieux. Comment nous résoudre à nous arrêter à des inutilités ? Comment enseigner ce qu'il faudra oublier, tandis que le temps ne peut suffire à ce qu'il faut retenir ? (1764 : 160)

La sélection des textes à lire intègre leur réception par des lecteurs réels, qui ne retiendront que quelques éléments de leur lecture : les questions de la mémorisation et de la contrainte temporelle sont ainsi prises en compte, avant les questions d'ordre moral. Fraissinet poursuit cependant :

Contentez-vous d'abord de prémunir la Jeunesse contre les premiers écueils du bon goût. Quelques préceptes sur les mœurs oratoires, sur la solidité des preuves, sur leur ordre naturel, et sur l'arrangement des pensées et des faits, la dirigeront dans la course. S'ils sont courts on les retiendra sans peine. La réflexion et l'explication en montrera l'étendue. Il sera bon que l'esprit tranquille les examine à loisir, qu'il les compare avec des modèles choisis, qu'il en fasse la nourriture. (...) Nous choisirons pour cet effet quelques discours extraits d'Hérodote, de Xénophon, de Dion, de Thucydide, de Tite-Live, de Tacite, de Salluste, de Quinte-Curce, quelques morceaux de Cicéron, quelques pièces d'éloquence couronnées par diverses Académies. (*Ibid.* : 161)

On retrouve ici le souci de l'efficacité présent chez Jouvençy, ainsi que la recherche de modèles rhétoriques solides, dignes d'être imités. Ce contrôle de la lecture est également lié au discours catholique qui s'élabore dans le contexte de la contre-réforme, à la suite du Concile de Trente, en 1545. Le thème de la « mauvaise lecture » imprègne durablement l'esprit des formateurs et leur rapport aux corpus littéraires, qui doivent être contrôlés, expurgés. Les œuvres, dans leur intégralité, sont un espace dangereux, soit parce qu'elles ne s'accordent pas avec les dogmes du catholicisme, soit parce qu'elles présentent des récits qui

s'opposent aux bonnes mœurs⁴⁷. L'enjeu moral de la lecture est donc essentiel, vital, au sens où l'absence de précaution dans cette pratique peut mener, du point de vue catholique, au pire, à savoir la damnation : « La lecture est donc, est toujours, une pratique dangereuse et les chrétiens mettent en péril leur chance de salut à les fréquenter sans précaution » (Hébrard et Chartier, 2000 : 15). La censure, le caviardage des textes, est dès lors une pratique justifiée. Halpern cite le philosophe et pédagogue valencien Juan Luis Vives, dit Jean-Louis Vivès⁴⁸, l'un des grands penseurs de la pédagogie humaniste : le modèle moral véhiculé par le maître est essentiel à ses yeux, et la capacité à contrôler ce qu'il offre à l'élève appartient à cette dimension. Halpern s'appuie sur ses écrits pour montrer que la censure est pratiquée et légitimée, en complément de l'approche rhétorique par la *copia*.

For Vives⁴⁹, the disintegrative effects of *copia* sometimes had to be supplemented by more direct, but not unrelated, forms of expurgation and censorship: « Obscene passages should be wholly cut out from the text, as though they were dead, and would infect whatever they touched. Does the human race, forsooth, suffer an irreparable loss, if a man cast the noxious part out of an unclean poet, and if he does to a book, what he would not hesitate to do to his own body, if necessary? The Emperor Justinian mutilated the writings of many lawyers ? »⁵⁰ (1997 : 47)

Dans cette conception de l'éducation, le texte de l'œuvre est un corps qu'il faut amputer lorsqu'il est malade, afin d'éviter la contagion. La coupe est une prophylaxie.

4. Morceaux choisis et « modèles dominés »

Cette valeur de contrôle de l'extrait s'étend, plus près de nous, de manière évidente, lorsque l'enseignement de la littérature s'ouvre à de nouveaux publics. Au XIX^e siècle, l'émergence d'un enseignement féminin montre le rôle moral des morceaux choisis. Après

⁴⁷ Hébrard et Chartier notent : « Le discours catholique moderne sur la lecture se forge dans le siècle qui suit le concile de Trente (1545). C'est un thème fréquent des sermons à l'occasion des missions, un chapitre obligé des innombrables "instructions chrétiennes" qu'on imprime alors à l'intention des gens du monde ou des élèves des collèges. Il est simple : beaucoup de livres, la plupart, sont de mauvais livres, soit parce qu'ils contreviennent aux dogmes, soit parce qu'ils sont contraires aux bonnes mœurs » (2000 : 15).

⁴⁸ Le *De Ratione studii puerilis, deque vita juventutis instituenda, ac moribus studiisque corrigendis* de Vives est publié en 1539.

⁴⁹ Le pédagogue valencien Juan Luis Vives,

⁵⁰ Pour Vives, les effets désintégrants de la *copia* demandent parfois à être complétés par des formes plus directes mais proches d'expurgation et de censure. « Les passages obscènes doivent être entièrement coupés du texte comme s'ils étaient morts et risquaient d'infecter tout ce qu'ils touchent. En vérité, la race humaine subirait-elle une perte irréparable si un homme bannissait la partie nocive d'un poète impur et s'il faisait à un livre ce qu'il n'hésiterait pas à faire à son propre corps si cela était nécessaire ? L'empereur Justinien mutila les écrits de nombreux juristes [notre traduction].

l'abandon de la loi Duruy en 1863, qui échoue, sous la pression des milieux religieux, à mettre en place une instruction féminine, la loi Camille Sée de 1882 crée un enseignement secondaire féminin, composé d'un cycle de deux ans puis d'un cycle de trois ans. Cet enseignement s'approche du modèle dominé de l'enseignement spécial⁵¹, qui se distingue jusqu'en 1902 du secondaire classique : n'intégrant pas de latin, il s'appuie largement sur des extraits modernes, des « morceaux français » (Jey, 1998 : 170). Mais la sélection des textes obéit à d'autres règles que pour l'enseignement spécial, réservé aux garçons. Le corpus littéraire abordé y est différent, intégrant un grand nombre de sermonnaires, consacrant l'importance de la religion dans cet enseignement (Jey, 1998 : 232). La sélection des textes et la forme même de l'extrait, sont un enjeu dans un contexte où il faut rassurer une large part des éducateurs quant aux risques de « démoralisation » des filles. Le programme justifie et borne en même temps le recours aux textes littéraires :

La littérature convient à sa nature, à condition toutefois de se montrer prudent : la femme est un être sensible à l'imagination débridée. Trop alimenter cette sensibilité peut se révéler dangereux.

On rassure également les enseignants quant à la liste des auteurs proposés qui, même si elle inclut des noms qui ne peuvent pas relever pas de thématiques religieuses, sera soigneusement soumise à la censure qu'autorise le morceau choisi . Il n'est pas question de faire lire Voltaire dans son intégralité aux jeunes filles :

Tous ces noms s'imposaient : ceux même de Voltaire et de Rousseau ne doivent effrayer personne, car on recommande des *morceaux choisis*, et nous supposons qu'on saura choisir. (Jey, 1998 : 238)

L'infini de la littérature et la liberté d'une circulation sans freins dans les œuvres effraient : qu'y trouvera-t-on ? Et s'y retrouvera-t-on ? Peur du trop, de la bride lâchée, crainte de la mauvaise rencontre ou de l'égarement, crainte de s'y perdre en y perdant son temps, la bibliothèque est, pour l'élève, un labyrinthe. Il ne faut pas le laisser s'y aventurer, même accompagné : on lui présentera donc quelques pages, on choisira pour lui, en lui proposant

⁵¹ L'enseignement spécial, défini par Salvandy en 1847, est véritablement mis en place par Victor Duruy entre 1863 et 1866 : il comporte désormais cinq années d'études, et Duruy le dote de programmes, de méthodes, d'une école normale et d'une agrégation spécifiques. Il ne comporte pas de latin et définit des programmes de français de manière précise. (Chervel, 1986 : 265)

une littérature à sa mesure. Si la dimension catholique s'est effacée, ce double contrôle de/par l'extrait (moralité et efficacité) ne nous semble pas avoir disparu des corpus contemporains⁵².

Un autre aspect du modèle de l'enseignement spécial est la diminution de la part de la littérature dans l'ensemble des morceaux choisis : le corpus est plus ouvert que celui de l'enseignement secondaire classique, mettant en avant une spécificité pratique plutôt que culturelle. Victor Duruy souligne que l'exercice de la lecture doit être modelée sur l'explication classique, car « la lecture d'un morceau français doit jouer le même rôle et rendre les mêmes services que l'explication d'un morceau latin ou grec dans les études classiques »⁵³. Mais pour ces lectures sont convoqués morceaux choisis d'histoire, de morale, de mythologie, mais également d'histoire naturelle : les textes littéraires, donc, ne sont pas seuls. Ces corpus sont cependant éphémères. La refonte de l'enseignement secondaire intégrant l'enseignement spécial, dans une perspective moderne, en 1902, se fera à travers le retour d'un corpus essentiellement littéraire, mais en français, à même de légitimer cet enseignement : « la défense de l'enseignement moderne passe par une défense de la littérature française » (Jey, 1988 : 190). Le choix de corpus littéraires est donc lié à la volonté d'assurer le même prestige à l'enseignement classique et à l'enseignement moderne : la littérature, autant qu'un objet d'enseignement ou le reflet de pratiques pédagogiques, est aussi un indice de la valorisation des acteurs de l'enseignement. De la même manière, le français pour les patoisants et le français pour les colonisés écartent les corpus littéraires, alors que le français pour les étrangers (européens) intègre très largement la littérature : le XIX^e siècle fait de la littérature un indice du statut accordé à l'enseigné.

5. Critiques de la « littérature en miettes » après 1870

A ce stade de notre parcours historique, nous avons pu observer à plusieurs reprises la condamnation de certains régimes de lecture : il est remarquable que les recherches historiques perçoivent de manière récurrente, à plusieurs périodes, le même passage d'une lecture intensive à une lecture extensive. On peut définir ces modalités comme deux rapports espace/temps inverses, la lecture intensive accorde un temps étendu à un espace textuel réduit, alors que la lecture extensive se fonde sur un rapport contraire. On peut postuler qu'il ne s'agit pas de la même conception de la littérature, selon qu'elle doit être lue à pas lents, incorporée,

⁵² Pour les coupes d'extraits de Voltaire, on pourra voir page 187.

⁵³ *Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire spécial*, Paris, Delalain, 1866, page 41.

ruminée au rythme d'une page ou de quelques lignes par contact, par leçon, ou parcourue rapidement, que ce soit de manière cursive, ou sélective.

Ces deux approches recouvrent des pratiques différentes. Ce que nous nommons lecture extensive est par exemple la modalité liée à la constitution du genre du florilège, dans la composition par *auctoritates*, qui vient s'opposer à une lecture méditative. Mais nous l'identifions également dans la « fureur de lire » que Fichte décrit, à la fin du XVIII^e siècle. Par la participation du lecteur qu'elle implique, par sa dimension « narcotique⁵⁴ », la *Lesewut* pourrait cependant être perçue comme intensive. Mais elle appartient au pôle d'une lecture non mesurée, non contrôlée. Chartier note ainsi :

Entre 1750 et 1850, de l'Allemagne à la Nouvelle-Angleterre, une nouvelle manière de lire s'imposerait. Elle est lecture de textes nombreux, lus dans une relation d'intimité, silencieusement et individuellement. Elle est aussi lecture laïcisée, parce que les occasions de lire s'émancipent des célébrations religieuses, ecclésiastiques ou familiales, et parce que se répand un rapport désinvolte à l'imprimé, qui passe d'un texte à l'autre, qui ne porte plus respect vis-à-vis des objets imprimés, froissés, abandonnés, jetés. Plus superficiel, ce nouveau style de lecture traduit un moindre investissement dans le livre, et sans doute une moindre efficacité des textes autrefois maîtres de vie. (1997 : 278)

La lecture extensive peut donc être une lecture par extraits, cueillette ou feuilletage, aussi bien qu'une lecture longue. D'où vient ce sentiment que, dans la contemporanéité de chaque époque, se développe une lecture sans profondeur, alors que s'étiolerait un rapport sérieux au texte ? Il semble que la *manducation* du texte appartienne toujours à un passé d'autant plus idéalisé qu'il semble échapper, et que les pratiques contemporaines soient toujours perçues comme superficielles, insatisfaisantes. La lecture de l'œuvre ou de l'extrait ne sont pas en soi des valeurs : ce qui porte de la valeur est la qualité attribuée à la lecture. Lecture trop rapide et superficielle, de divertissement, lecture d'extraits tronqués, ne

⁵⁴ Fichte, dans *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, 1806, compare la lecture au tabagisme : « So, wie andere narkotische Mittel, versetzt es [das Lesen] in den behaglichen Halbzustand zwischen Schlafen und Wachen, und wiegt ein in süße Selbstvergessenheit, ohne daß man dabei irgendeines Tuns bedürfe. Mir hat es immer geschienen, daß es am meisten Ähnlichkeit mit dem Tabakrauchen habe, und durch dieses sich am besten erläutern lasse. Wer nun einmal die Süßigkeit dieses Zustandes geschmeckt hat, der will sie immerfort genießen, und mag im Lehen nichts anderes mehr tun; er liest nun, sogar ohne alle Beziehung auf Kenntnis der Literatur und Fortgehen mit dem Zeitalter, lediglich damit er lese und lesend lebe, und stellt in seiner Person dar den reinen Leser (1806, 95) ». (Comme d'autres drogues, [la lecture] vous met dans un semi-état confortable entre veille et sommeil, et vous berce dans un doux oubli de soi sans qu'aucune action ne soit nécessaire. Il m'a toujours semblé que c'est au tabagisme que cela ressemble le plus, et que c'est la meilleure façon de l'expliquer. Quiconque a goûté à la douceur de cet état veut en jouir pour toujours et ne veut plus rien faire d'autre dans la vie ; désormais, il lit, pas même pour connaître la littérature ou les progrès de l'époque, simplement pour pouvoir lire et vivre la lecture, et représente en sa personne le lecteur pur » [notre traduction]).

permettant pas le développement d'une pensée solide attirent la même réprobation, car il s'agit d'une lecture de sélection, utilitariste. Il existerait des lectures artificielles par opposition aux lectures authentiques, y compris dans le contexte scolaire. Il y aurait des lectures sacralisantes, se modelant sur le rapport au texte sacré, conférant en retour du prestige aux lecteurs, et des lectures désacralisant la littérature. Le lecteur réel est, perpétuellement, un lecteur imparfait, et la lecture authentique un idéal disparu ou à conquérir. La critique du morceau choisi après 1870 en est un autre exemple frappant.

5.1. *La critique du morceau choisi et « la crise allemande de la conscience française⁵⁵ »*

Les pratiques de mises en extrait des textes, quelle que soit l'époque, parce qu'elles sont liées à des pratiques d'écriture et de lecture, n'échappent pas à cette condamnation. Dans le cas de l'instruction des élèves français, cette imperfection dans la fréquentation des auteurs peut aller jusqu'au sentiment d'une insuffisance grave, cause d'un déficit intellectuel dramatique pour la nation. Ainsi en est-il de la critique de l'éducation qui serait à l'origine de la faillite morale, intellectuelle et militaire de la France après 1870 : le rapport au texte doit être réformé, pour que l'instruction contribue au sursaut moral nécessaire. Voilà que la faiblesse des modes de lecture devient un enjeu patriotique. Mareuil⁵⁶ (1969 : 32) remarque ainsi que la circulaire de Jules Simon⁵⁷ du 24 septembre 1872 vise à une transformation des pratiques pédagogiques à travers la première condamnation de ce que Mareuil appelle « la littérature en miettes ». Simon affirme la nécessité d'accorder plus de place à l'étude des chefs-d'œuvre. « Il faut étudier une littérature dans ses chefs-d'œuvre », affirme-t-il, et non pas se contenter d'échantillons minces et disparates. Le texte s'oppose de manière explicite à la pédagogie jésuite du morceau choisi, non pas uniquement pour l'approche de la littérature de langue française, mais aussi en ce qui concerne les humanités classiques. Il oppose ainsi la faiblesse de la fréquentation des œuvres et la pratique intensive de la version, qui ne permet

⁵⁵ L'expression est de Mareuil, qui reprend, sans le citer, le titre de l'ouvrage de Claude Digeon, *La Crise allemande de la pensée française 1871-1914*, dans lequel l'historien montre comment, après la défaite de 1871, l'Allemagne est devenue centrale, jusqu'à l'obsession, pour nombre d'intellectuels et d'écrivains français, jusqu'à faire émerger une conscience nationale nouvelle.

⁵⁶ Mareuil, professeur de grammaire et inspecteur de l'Éducation nationale, étudie l'institution et les évolutions de l'enseignement littéraire au niveau secondaire. Voir également *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui. La crise de la lecture dans l'enseignement contemporain*. Paris, Flammarion, 1971.

⁵⁷ Jules Simon, professeur de philosophie puis député républicain sous l'Empire, est alors ministre de l'Instruction publique.

pas de connaître la pensée d'un auteur. Un texte ultérieur développe le système idéologique sous-jacent. Reprenant l'idéal éducatif humaniste, et mettant Montaigne en exergue de son ouvrage, Jules Simon, dans sa *Réforme de l'Enseignement secondaire* (1874) oppose deux types d'éducation, celle, faite de méthode et de liberté, d'acquisition de la volonté, qui aurait cours en Angleterre et en Allemagne, et celle faite pour apprendre à obéir, à « être conduits », qui prévaudrait en France, et qui serait une cause de l' « effondrement » de 1870 :

L'enseignement secondaire appelle des réformes ; on le voit, on le sent ; l'effondrement de ces dernières années a achevé une démonstration qui était déjà faite pour les clairvoyants. Les familles le demandent à corps et à cris ; les vrais savants se plaignent encore plus haut. Les routiniers se défendent mollement, sont effarés, n'osent plus dire qu'il n'y aura jamais autre chose à faire que de copier Rollin et d'annoncer le *Selectae* (1874 : 12).

Deux contre-modèles sont ici pointés du doigt : d'une part, Charles Rollin, le modèle d'une pédagogie se fondant sur l'éducation morale par la lecture d'extraits des historiens de l'Antiquité, d'autre part, un recueil d'extraits des classiques, le *Selectae e profanis scriptoribus historiae* de Jean Heuzet, publié en 1727, et traduit en français sous le titre *Histoires choisies des auteurs profanes*. Cette littérature en extraits est un repoussoir pour Simon.

Pour lui, une réforme de l'éducation est nécessaire pour permettre à la France de « lutter » à armes égales avec ses voisins : l'humanisme en éducation a pour Simon des enjeux plus larges, puisque l'autonomie de l'individu, qui ne doit obéir que pour apprendre à gouverner, se transpose aussi dans la souveraineté de la nation. Le rapport au texte en est l'une des expressions : c'est l'image de la lecture que Simon prend comme première illustration de la nécessaire réforme d'une éducation, qui, de passive, doit devenir active. Il oppose ainsi deux lecteurs en contexte scolaire, dont l'on devine que le premier est formé à l'école anglaise ou allemande, et que le second a reçu une instruction à la française.

Ouvrez la barrière à deux jeunes hommes de vingt ans : l'un a gagné par son éducation un goût très-vif pour les lettres et une excellente méthode ; mais il ne connaît qu'un très petit nombre de livres dont il comprend à fond, et dont il aime les merveilles ; l'autre a lu tous les passages difficiles des classiques grecs et latins, il peut les expliquer à livre ouvert et en réciter couramment la meilleure partie ; mais il n'a pas pris le temps de les juger et ne les admire que sur parole. Quel est le savant des deux ? C'est celui qui ne sait rien, ou peu de choses ; car il veut et il sait étudier. L'autre n'est aujourd'hui qu'un répertoire ; demain, épuisé par ses efforts, ne connaissant les auteurs que par la fatigue qu'ils lui ont causée, il les laissera couler de son souvenir, et passera le reste de sa vie étranger aux lettres. (1874 : 9).

Le modèle d'une lecture-appropriation fondée sur la fréquentation approfondie d'œuvres s'oppose à une lecture par extraits, impersonnelle. Les propositions de réforme se heurtent cependant au conservatisme de l'institution.

Le discours développé par Jules Simon s'appuie notamment sur le texte de Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, qui développe le thème de « la crise allemande de la pensée française » (Digeon, 1959). Né en Bavière, formé à Berlin, Bréal s'appuie sur une comparaison des pédagogies allemande et française pour défendre l'idée que la défaite de 1871 était autant morale qu'intellectuelle et militaire. Le peu d'appétence pour la lecture des soldats français expliquerait presque la défaite :

Savoir lire, c'est bien. Mais comment se fait-il que nos élèves apprennent à lire sans emporter de l'école le goût de la lecture ? Les étrangers dans la dernière guerre en ont été frappés. Ils voyaient nos prisonniers désœuvrés, sans que l'inaction parût leur peser. Leur plaisir était de jouer aux dames, à la marelle, au bouchon. En certaines villes, on leur avait donné des ouvrages d'histoire, des récits de voyage, mais ils n'y touchaient point. Aussi le bruit s'était-il répandu que nos soldats ne savaient pas lire. L'ouvrier allemand, américain, recherche des livres. Là où il n'existe point de bibliothèques, il prélève sur son travail de quoi en fonder. Chez nous, tout au plus les petits journaux prétendus populaires, avec leur contenu frelaté, peuvent éveiller la curiosité et captiver un instant l'attention de la population des villes. (1872 : 72-73)

Bréal décrit un rapport intensif au livre, dont l'exemple est la lecture protestante de la Bible (par opposition au rosaire catholique) que l'enseignant doit introduire en classe par la lecture et le prêt d'œuvres, par la constitution de bibliothèques de classe. Il n'est pas question de sélection de morceaux, mais de livres pris dans leur totalité, dont la matérialité même fait partie de l'attrait :

Quand au milieu du silence général, suivi d'un long murmure d'étonnement ou de satisfaction, l'instituteur fera rentrer le livre dans son pupitre, plus d'un élève suivra le volume d'un œil de regret. Le format et la couverture lui restent dans la mémoire, et toutes les fois qu'un hasard le fera reparaître, il y aura plus d'un cœur qui battra secrètement dans la classe.

De la même manière, Michel Bréal condamne pour les langues anciennes l'utilisation des morceaux choisis, qui se substitue à la lecture d'œuvres, dans un chapitre intitulé « De la version et de la lecture des auteurs » :

L'Université distingue, non sans raison, ces deux exercices [version et lecture]. Elle traite le premier avec un art qu'il est impossible de ne pas reconnaître et louer mais elle néglige le second de la façon la plus surprenante. Quoique la lecture des auteurs soit le véritable et seul moyen efficace d'entrer dans la connaissance de l'antiquité, des habitudes déjà vieilles de plus d'un siècle ont singulièrement modifié l'importance respective de ces deux sortes de devoirs. La version, dans nos classes, passe bien loin avant la lecture des auteurs, qui n'est traitée que comme une occupation secondaire et comme un supplément de la version.

Le format de l'extrait, c'est-à-dire le texte découpé, de dimension réduite, est nettement associé à l'exercice de non-lecture qu'est la version :

Au contraire, la version, c'est-à-dire la traduction d'un morceau détaché du contexte, dicté sans indication d'auteur, accapare le temps et le soin des élèves. Les jésuites [sic], grands amateurs d'extraits et de morceaux choisis, ont introduit cette mode des versions, que les conditions de nos concours modernes ont encore étendue et enracinée. Une version bien rendue compte plus aux yeux du maître que bien des lectures. (1872 : 211-212)

Bréal rejette plus encore cette pratique pour les langues vivantes, et critique l'utilisation des recueils de morceaux choisis « qui ne font connaître une littérature que « par miettes » (1872 : 213) : c'est cette expression que Mareuil reprendra en 1969 pour désigner la condamnation de corpus littéraires se limitant à des extraits dans le discours de Jules Simon. On perçoit bien toute la charge négative de la connotation de « miettes » : il ne s'agit plus de la quintessence, de l'excellence du morceau choisi, qui suppose des qualités remarquables de lecture et la capacité à élire un texte dans une œuvre-livre ou une œuvre-auteur, à condenser, par la vertu de l'extraction, le meilleur de la littérature. Bien au contraire, le morceau choisi n'est plus, dans la terminologie de Bréal reprise par Mareuil, qu'un reste de la nourriture littéraire, un pis-aller, qui ne peut satisfaire l'appétit du lecteur. La plénitude est perdue, et avec elle, tout rassasiement intellectuel : cette littérature est de pauvreté, sèche, mesquine, presque sale, instaurant un rapport impur au texte. A la fin du XIX^e siècle, dans la pensée des réformateurs, la valeur, élective, du morceau choisi (on pourrait parler, filant la métaphore, de morceau noble) s'est parfaitement inversée.

5.2. Des discours aux pratiques : le rôle central du morceau choisi

Cependant, ce discours relève en grande partie de l'idéologie. Si l'on observe les préconisations de Bréal, le morceau choisi est recommandé à plusieurs reprises. On trouve ainsi un système associant d'une part une condamnation idéologique de l'extrait assortie d'une valorisation de l'œuvre et d'autre part un maintien de la pratique du morceau choisi. Dans la partie portant sur l'école primaire, Bréal recommande ainsi, sur le modèle de l'Allemagne, l'usage de chrestomathies comportant une large part de textes versifiées (1872 : 41), ou la lecture de « morceaux » de Villehardouin, Joinville et Froissart pour une approche historique de la langue française (237). Alors qu'il condamne une approche par extraits des auteurs antiques (213), qui seraient ainsi « dépecés », il conseille au professeur d'éloquence latine d'expliquer « les plus beaux morceaux d'éloquence des auteurs latins » (332). La contradiction apparente relève en réalité d'une critique de la lecture formelle, à laquelle est associée le morceau comme support de la traduction de morceaux choisis, centrale dans la pédagogie jésuite. Ce sur quoi insiste Bréal, c'est avant tout sur la nécessité de se détacher de la version comme mode de lecture des textes anciens, et d'arriver à une lecture cursive des

auteurs classiques, là encore sur le modèle allemand. Ainsi, l'extrait est recommandé en même temps qu'il est condamné : la pratique en est incontournable.

Malgré la condamnation de Jules Simon, cette ambiguïté se retrouve tout à fait dans la réalité des programmes, qui n'éliminent pas le format de l'extrait. Dans les listes d'auteurs pour l'enseignement secondaire traditionnel figurent après 1874 (programme de 1874, 1880, 1885, 1890 et 1895), de manière systématique, des « morceaux choisis de prose et de vers des classiques français », des « récits extraits des prosateurs et poètes du moyen âge et mis en français moderne », des « recueils de textes », des « lettres choisies », ou encore des « chrestomathies du Moyen Âge ». (Chervel, 1986 : 29-228)

L'extrait demeure donc le format dans lequel la littérature se présente dans l'enseignement, et avec lui toutes les contraintes de la sélection, du découpage, les procédures de ce que Belhadjin et Perret (2019) nomment la « fabrique de la littérature ». Le modèle du morceau choisi, avec les connotations positives qui l'accompagnent, correspond également au maintien d'une approche rhétorique qui divise le corpus scolaire non pas en mouvements, en auteurs, mais en grands genres rhétoriques, que l'on peut imiter.

Chapitre 3 Formats de texte en didactique de la littérature au XX^e siècle : lecture « authentique » et « œuvre intégrale »

Alors que la didactisation des textes se faisait en lien avec les exercices privilégiés de la version puis de l'explication de texte, se centrant de ce fait sur l'extrait, le XX^e siècle voit émerger une réflexion sur la prise en compte d'échelles plus larges du texte dans l'enseignement, tant dans l'enseignement du français langue maternelle que du français langue étrangère.

1. Français langue maternelle

Nous commencerons par observer l'évolution du format des textes étudiés dans l'enseignement de la littérature dans le contexte scolaire en français langue maternelle en France.

1.1. Lecture suivie et prééminence de l'explication de texte

Au début du XX^e siècle, ce sentiment que les extraits ne sont pas un mode d'accès suffisant à la littérature se maintient et se renforce. Dans le domaine de l'enseignement du français en France, de nouveaux formats de texte se développent : les *Nouvelles instructions*

de 1909 évoquent des « passages longs » (Houdart-Merot, 1997 : 5). Le rythme des lectures varie. En 1939, la notion d'« œuvre complète » apparaît, associée à la pratique de la lecture suivie, qui permet de proposer des lectures d'ensembles plus vastes, en proposant la lecture complète d'une œuvre en plusieurs séances. Cette pratique devient « lecture suivie et dirigée » en 1952, portant sur une « œuvre entière » (*ibid.*). Mais l'exercice central, qui s'est mis en place progressivement à la fin du XIX^e siècle durant l'émergence de la discipline « français » ou « lettres modernes » demeure la lecture expliquée s'appuyant sur le format de l'extrait, qui lui est consubstantielle. Les *Nouvelles instructions de 1909* rappellent que « la lecture expliquée, de même qu'elle est le point de départ de ces lectures plus rapides, est le centre où elles reviendront », et celles de 1923 insistent sur le renforcement de la place à accorder à l'explication approfondie à partir de la classe de troisième. La lecture courante est une pratique secondaire. Le morceau choisi se maintient donc comme format fondamental de la littérature en classe, pour des raisons qui sont de deux ordres. D'abord, d'ordre idéologique, car l'enseignement s'appuie sur l'héritage d'une conception de la bonne lecture comme lecture approfondie, qui correspond à la pratique de la lecture intensive. L'autre est liée aux contraintes du contexte didactique : Houdart-Merot parle de raisons « pragmatiques » qui sont à rattacher à la contrainte temporelle⁵⁸, mais il faut y ajouter la contrainte matérielle du support, et la nécessité, qui découle, elle, du fonctionnement de l'institution scolaire, de normes, tant dans la forme du cours que dans l'évaluation. Toutes ces contraintes favorisent la place centrale de la lecture expliquée, qui contribue à la prééminence du morceau choisi. Les lectures longues sont rares, ou même exclues de l'espace de la classe : si elles sont évoquées, et si l'enseignant a un rôle à jouer dans l'accès à l'échelle de l'œuvre, c'est en conseillant des lectures aux élèves, et en regardant leur « cahier de lectures personnelles ». La lecture d'une œuvre entière est donc d'abord individuelle.

Rappelons que la dimension matérielle et l'histoire éditoriale jouent un rôle important dans le développement progressif de ce nouveau rapport au texte en contexte scolaire. Cette évolution dans la matérialité des formats de la lecture est cruciale : les élèves pourront, à bon marché, lire collectivement la même œuvre. Au XX^e siècle, l'école peut fournir, non plus seulement des extraits, mais aussi, peu à peu, des livres. La lecture d'un même livre par tous les élèves d'une classe ne devient possible que lorsque des éditions abordables apparaissent :

⁵⁸ « Vu le peu de temps dont on dispose » disent par exemple les *Instructions* de 1909, pour rejeter la lecture longue dans le cercle des activités privées.

d'abord les petits classiques à la fin des années 1930, qui proposent des pièces de théâtre ou des romans sous forme de « morceaux choisis », prenant la forme de longs extraits reliés par des résumés. Si le format du livre de poche à bon marché existe déjà pour certaines collections, le succès de la diffusion du Livre de Poche par la maison Hachette, à partir de 1953, rend accessible une multitude d'ouvrages, et permet désormais, en contexte scolaire, la mise à disposition de collections complètes.

1.2. *Critiques de l'extrait et émergence de l'étude globale*

Babin (2019 : 55) étudie l'argumentation en faveur de l'extrait ou de l'œuvre complète dans les revues *Le Français aujourd'hui*, *Pratiques*, *Cahiers pédagogiques* entre 1969 et 1984⁵⁹. Elle remarque que l'extrait, dans les années 1970 est d'abord « un matériau qui va de soi » : « il ne vient pas à l'esprit des auteurs de prendre position sur l'extrait : son utilisation en classe pour travailler l'explication de texte au secondaire fait partie intégrante du cours de français (...) » (2019 :56). L'extrait relève, pour ses défenseurs, de la lecture savante, et est imposé par les contraintes ministérielles (programmes, existence d'un corpus officiel de textes, inspections fondées sur l'étude d'un texte), et par la présence de l'exercice de l'explication de texte comme modalité principale d'évaluation. L'extrait permet aussi l'acquisition « d'une certaine méthode et d'un certain outillage conceptuel », relevant en ce sens de techniques plus fines, perçues comme plus exigeantes, et aussi plus rationnelles. Il y a, dans la lecture intensive de la vingtaine de lignes que constitue traditionnellement l'extrait support de l'explication de texte, une garantie d'objectivité. La lecture de l'extrait, en dehors d'opérations de haut niveau⁶⁰, comme l'énoncé de la thèse de l'auteur ou l'observation de la composition du texte s'appuie sur des opérations micro, par exemple l'analyse de champs lexicaux ou de figures.

⁵⁹ Babin sélectionne des publications s'adressant aux acteurs du champ de la didactique du français ayant vu le jour durant la période visée par son étude, et ayant une dimension novatrice. Les éditeurs du *Français aujourd'hui* le présentent comme « un outil de réflexion et d'actualisation des connaissances [...] sur des démarches d'enseignement-apprentissage novatrices ». L'éditeur de *Pratiques* rappelle que la création s'est faite « sur des bases de rénovation théorique des contenus d'enseignement et d'innovation pédagogique ». Enfin Babin caractérise *Les Cahiers pédagogiques* comme une revue « militante », ainsi que le précise la ligne éditoriale présentée en ligne : « Ils sont engagés dans leur époque, parce qu'ils n'adhèrent pas à des principes pédagogiques qui se situeraient hors de tout contexte social et politique » (2019 : 53).

⁶⁰ Voir Partie 3, Chapitre 3, 1.1.

C'est donc très récemment qu'émerge une didactisation des textes perçus comme complets. La notion d'« intégralité » apparaît en effet en 1977 dans les *Instructions pour le collège* :

Il convient de prévoir chaque année la lecture de plusieurs œuvres dans leur intégralité ou du moins à travers de larges extraits : les élèves s'accoutument à percevoir la cohérence et la force de ces ensembles, à reconnaître sous des angles variés les traits dominants qui en caractérisent la singularité, à participer en quelque sorte à l'élan créateur qui les anime. (Cité par Houdart-Merot, 1997 : 6)

Il est remarquable que l'approche de l'intégralité de l'œuvre puisse se faire par l'extrait. Bien plus, il apparaît que l'extraction peut être une manière privilégiée de remplir les objectifs assignés à la lecture intégrale. Il s'agit en effet de dégager des lignes de forces, des « traits dominants », que la lecture continue ne permet pas nécessairement d'identifier alors qu'une sélection judicieuse de chapitres stratégiques peut, elle, donner accès à l'essence de l'œuvre, à « l'élan créateur qui les anime ». Cette valorisation de l'échelle de l'œuvre se fait en dévalorisant systématiquement l'échelle de l'extrait. Le morceau choisi devient le symbole d'un enseignement daté, à dépasser. C'est pourquoi il ne peut pas être défendu dans le cadre d'une conception renouvelée du français. La technicité de la lecture de l'extrait est perçue comme un obstacle à une lecture authentique du texte : l'explication de texte « anéantirait chez les jeunes tout plaisir de la lecture » et empêcherait une « véritable interprétation », leur lecture ne consistant qu'à restituer l'interprétation du professeur. Babin note aussi dans ces discours, marqués par leur époque, le rejet d'un format associé à une approche bourgeoise de la littérature.

A travers le manifeste de Charbonnières⁶¹, les fondateurs de l'Association française pour l'enseignement du français insistent sur la notion de *texte intégral*, et expriment fortement le rejet du morceau choisi, qui ne peut être qu'un pis-aller :

En ce qui concerne la présentation des textes, si, en sixième et cinquième, le recueil de morceaux choisis semble acceptable (textes courts, faciles, œuvres présentées par de bons extraits reliés par un résumé) et garde peut-être à ce niveau son intérêt (éveil de la curiosité, incitation à la lecture, surtout pour des enfants de familles où l'on ne lit pas) il convient d'encourager le désir qu'ont les élèves de lire des œuvres dans leur ensemble. Seul d'ailleurs le texte intégral permet la pratique d'exercices tels que l'établissement de fiches de lecture et

⁶¹ Le Manifeste de Charbonnières, élaboré en 1969, est le résultat de la constitution de l'Association française des professeurs de français (future AFEF, Association française des enseignants de français) en 1967, qui promeut une conception renouvelée de l'enseignement du français. Il est publié en février 1970 en tant que neuvième numéro de la revue *Le Français aujourd'hui*.

les premières recherches de structures simples. L'explication détaillée d'un passage n'est jamais une fin en soi. (*Le Français aujourd'hui*, 1970)

La critique du morceau choisi, qui porte sur l'arbitraire du découpage des extraits, sur leur décontextualisation, et sur la censure pratiquée par les manuels, demeure une constante de la revue : c'est un marqueur du positionnement comme espace de renouvellement de la pédagogie du français. La revue met également en avant la situation réelle de lecture. Ainsi, en 1977, *Le Français aujourd'hui* oppose les « textes morts » et les « textes actifs », et le morceau choisi comme élément d'un canon littéraire figé est rejeté du côté du « texte mort » :

Il est impossible de penser par programme, consacrant une fois pour toutes la valeur de certains textes. Il ne s'agit pas non plus de privilégier a priori les seuls textes contemporains ou les textes non-littéraires sous prétexte qu'ils soient plus proches de l'élève. Nous sommes contraints à l'imagination. La seule chose sûre, c'est qu'il faut tordre le cou aux classements tout faits, aux découpages tout faits des morceaux choisis ; on n'envisagera - ou on essaiera de n'envisager - que des textes intégraux. (1977 : 36)

Et plus loin : « Le principe d'un texte actif est qu'il nous travaille et qu'il travaille en nous » (*Ibid.*) Les arguments alors développés contre l'extrait sont l'ennui que provoquent les morceaux choisis chez les élèves, la dimension artificielle de l'interprétation demandée au lecteur, dont la « réflexion spontanée » est « anéantie », le caractère idéalisé du contenu des « beaux morceaux », les coupes et les censures (Babin, 2015 : 57).

La réintégration dans l'échelle plus vaste de l'œuvre intégrale vient donner un nouveau sens à l'analyse de passages : « il ne s'agit pas d'ajouter des remarques faites sur des énoncés isolés, mais bien de voir que ces remarques doivent être intégrées dans une unité plus vaste et que cette intégration ne se fait pas sans l'apport d'un "sens" supplémentaire » (Combettes et Fresson, 1975 : 30). À partir de la fin des années 1970, la lecture de l'œuvre intégrale supplante, dans le discours didactique, la pratique de la lecture suivie développée à partir de 1939. En 1981, *les Instructions officielles pour le lycée* mettent en avant « l'étude globale » de l'œuvre. Houdart-Merot souligne en quoi cette terminologie s'oppose à la notion de « lecture suivie », qui demeure seulement au collège : il s'agit de « mettre en lumière un ou plusieurs aspects majeurs, la signification et la portée » de l'œuvre, et non pas d'en proposer une fréquentation continue. La lecture intégrale ne vise pas, en ce cas, à se rapprocher des pratiques naturelles de la lecture, ce que recherchait la lecture suivie, mais à analyser une échelle de texte plus large, de manière structurée, ordonnée. Le terme « étude » permet de rappeler qu'il s'agit de se situer du côté d'une lecture savante, distanciée : l'extrait est un précieux outil dans l'organisation de cette compréhension de l'œuvre. La logique du morceau choisi, qui met l'accent sur les qualités de l'extracteur, n'est pas incompatible avec la

démarche. De la même manière que les pratiques universitaires ont imposé dans le secondaire la pratique de l'explication de texte, l'étude d'œuvres intégrales pour le concours des agrégations de lettres, a, pour Houdart-Merot, servi de modèle au développement de l'étude globale.

Les *Instructions* évoluent cependant vers une prise en compte de l'intégralité de l'œuvre comme rapport du lecteur à l'objet livre. Ainsi, les *Instructions officielles* de 1988 affirment que « l'étude de l'œuvre intégrale est l'occasion de mettre les élèves dans une situation authentique de lecture, en présence d'une œuvre complète et au contact de l'objet-livre ». On distingue donc deux axes, l'un faisant de la lecture des œuvres une approche intégrant l'analyse littéraire à une échelle supérieure, et s'appuyant notamment sur les théories qui émergent des études littéraires dans les années précédentes, en particulier sur les travaux de Jean-Michel Adam, de Philippe Hamon, de Gérard Genette. La narratologie constitue ainsi l'un des appareillages théoriques majeurs permettant l'émergence de ce nouveau format didactique. Le genre romanesque s'en trouve logiquement privilégié alors que l'étude de recueils demeure très minoritaire. L'autre axe, qui n'est pas contradictoire, est celui de la lecture courante et des pratiques authentiques de la lecture. On voit donc que la lecture de l'œuvre intégrale n'exclut pas le travail sur l'extrait, qui en est une des modalités d'accompagnement, mais qui implique la réintégration dans une échelle de texte plus large. Pour Houdart-Merot,

l'enjeu de l'œuvre intégrale est sans doute de faire passer l'œuvre « qui se tient dans la main » de son statut de pratique sociale à un statut scolaire, en élaborant des formes de commentaires qui rompent avec l'ancienne explication linéaire d'extraits, tout en s'appuyant réellement sur le texte et sans se contenter de réduire l'étude à une lecture « courante ».
(1997 : 8)

L'œuvre intégrale est dans ces années associée au « plaisir de lire », et à l'évitement de l'ennui. Elle permet aussi l'acquisition de compétences permettant une lecture non de participation mais bien de distanciation, qui comprenne « comment ça se passe » (Adam et Goldenstein 1976 : 101). Ainsi la valorisation de la lecture longue n'est pas seulement recherche d'une lecture authentique mais aussi une autre manière de construire la compréhension du discours littéraire, à plus large échelle. Ronveaux et Babin montrent que le poids croissant de l'œuvre intégrale relève aussi d'une mise en avant des compétences de lecture plutôt que du patrimoine, du livre pour le public, plutôt que du chef-d'œuvre pour l'histoire littéraire, et définissent ainsi le contenu de la notion :

Est œuvre intégrale toute production textuelle singulière, construite par un auteur, délimitée par sa matérialité d'objet-livre, par son unité thématique, par l'organisation de son contenu (une intrigue dans le cas d'une narration, une thématique dans le cas d'un poème). (2019 : 310)

La lecture de l'œuvre est ainsi parcourue de tensions entre la transposition de savoirs académiques et les pratiques réelles de lecture. La didactisation de l'œuvre intégrale vient enrichir les pratiques didactiques et fournir des pistes pour accompagner les pratiques extensives de lecture. Les conditions concrètes d'enseignement imposent cependant une approche restreinte de l'œuvre intégrale. Les *Instructions de 1994 pour les classes de terminale L et ES* précisent ainsi que les contraintes horaires rendent impossible « la découverte de l'œuvre page après page et au fil des heures successives. » L'expérience de lecture est rejetée en dehors de l'espace de la classe : « Les élèves doivent avoir lu préalablement l'œuvre, pour ensuite l'étudier pendant les heures de cours ».

1.3. *La notion de « groupement de textes »*

L'extrait, reprenant la forme du morceau choisi, demeure cependant au cœur des pratiques pédagogiques, mais dans des configurations différentes, qui visent à promouvoir des lectures en regard, construites sur la comparaison (thématique, théorique, pragmatique) de textes, et non plus fondées sur la chronologie de l'histoire littéraire. À partir des années 1980, les programmes mettent en avant la forme du groupement de textes, dont il faut analyser les caractéristiques pour comprendre ce qu'ils font à l'échelle des textes. Jusqu'aux années 1990, les groupements peuvent être thématiques, et peuvent rassembler des textes d'œuvres et de périodes extrêmement variées. « Jugés non pertinents en raison de leur amplitude historique » (Belhadjin, Perret, 2019 : 20), ils sont remplacés dans les années 1990 par des groupements obéissant à des problématiques littéraires. La structuration autour des types de textes se développe également à tous les niveaux scolaires, de la primaire au lycée professionnel : des groupements autour de l'argumentation peuvent ainsi associer des extraits littéraires et des articles de presse. Le groupement de textes se rapproche ainsi sensiblement des ensembles de documents authentiques pour l'enseignement des langues, autour d'entrées discursives plutôt que culturelles. Le groupement de textes effectue ainsi une sortie hors du littéraire : l'extraction dissocie le texte de l'œuvre, éventuellement de son contexte littéraire, et le resitue dans un discours didactique qui favorise un certain formalisme : caractéristiques de la description ou du portrait, traits constitutifs des différents registres à identifier à la manière d'une grille d'évaluation, ou encore formes de l'argumentation. C'est à cette période, sous l'influence de la notion de types de textes, que le concept de « texte » peut venir se substituer

à celui d'« extrait », autonomisant plus encore la forme obtenue, et rendant moins visible le caractère construit de l'extraction. Si l'appellation « texte » semble moderniser le rapport au texte littéraire, elle gomme le processus de production, contrairement au « morceau choisi » (qui dit à la fois l'action de sélection et le résultat, ce petit format artificiel) ou à l'extrait (qui signale simplement l'action, mais correspond aussi à un petit format), elle naturalise des formats qui sont pourtant le résultat de gestes didactiques. Elle met sur le même plan des formats différents tout en effaçant la dimension artificielle de ces formats, qui ne sont pas donnés, mais fabriqués par des acteurs précis, marqués par leur époque, leur situation, leurs jugements de valeurs et leur conception de la littérature.

1.4. *L'œuvre et l'extrait*

L'intérêt porté à l'œuvre intégrale mène les didacticiens de la littérature à repenser la place de l'extrait, en tant qu'élément de scolarisation de la littérature. Les travaux du groupe HELiCE⁶² (Belhadjin Perret : 2020 ; Belhadjin Bishop : 2022) cherchent ainsi à appréhender l'extrait « comme un objet susceptible de rendre compte des processus de scolarisation de la littérature ». Louichon et Eugène proposent notamment une typologie des rapports entre extrait et œuvre en FLM. Elles distinguent trois formes de rapport entre ces deux échelles du texte : l'extrait sans l'œuvre désigne un « enseignement qui se déploie à partir d'un matériau constitué uniquement d'extraits sans que l'œuvre d'origine ne soit convoquée à aucun titre que ce soit », et peut concerner des extraits autonomes aussi bien que des groupements de textes. L'extrait de l'œuvre désigne un extrait choisi « soit parce qu'il est représentatif de l'œuvre, soit parce qu'il ouvre à la lecture de l'œuvre » (2020 : 56-72). Langlade parlait d'« extrait-ouvroir » (1991) pour ces extraits choisis en tant que propédeutique à la lecture de l'œuvre intégrale. L'extrait peut aussi valoir pour sa dimension « caractéristique » de l'œuvre (il en présente un trait considéré comme essentiel) ou sa dimension « monumentaliste », terme que Langlade utilise pour condamner une approche muséale de l'œuvre et que Louichon, Eugène, Bishop et Belhadjin (in Belhadjin, Perret, 2020 : 73, 233) reprennent pour désigner des extraits canoniques, devenus, à eux seuls, des symboles de l'œuvre. Enfin, le dernier mode

⁶² Au début de leur ouvrage portant sur *L'Extrait et la fabrique de la littérature*, Belhadjin et Perret (2020 : 9) définissent ainsi la finalité de ce groupement de recherche : « Les travaux du groupe s'organisent à partir de plusieurs approches (didactique, historique et comparatiste) dont l'intérêt est de dé-naturaliser la relation qui existe entre la littérature et l'école et d'interroger l'enseignement d'une discipline qui semble souvent aller de soi. » Nous nous inscrivons également dans cette démarche de dé-naturalisation des textes pour l'enseignement.

de relation entre l'extrait et l'œuvre est « l'œuvre par extraits » : « il s'agit d'avoir accès à l'œuvre au moyen de plusieurs extraits qui en jalonnent la lecture et l'étude ». Gennai et Richard-Principalli reprennent cette typologie en ajoutant à l'extrait « dés-œuvré », la notion d'œuvre « dés-œuvrée », au sens où, même si le titre figure, ni le genre ni le contexte de l'œuvre ne sont mentionnées, dans un « gommage généralisé du statut des textes » (2021 : 86). L'extrait relié à une œuvre est parfois en réalité une adaptation d'un autre format de l'œuvre, confondant l'histoire et le récit, une bande dessinée ou une adaptation pouvant faire figure d'extrait de l'œuvre mentionnée.

1.5. *Comparaisons européennes*

Les recherches s'ouvrent à des comparaisons européennes : ainsi, Ulma (2008 : 23) esquisse un tableau de l'enseignement de la littérature dans les systèmes scolaires européens et observe la place de l'extrait : « les extraits sous forme d'anthologies et les manuels sont plus fréquents que les œuvres intégrales, et peuvent être le support quasi unique (Portugal, Grèce) ou préféré (Pologne) ». Ulma et Winkler travaillent sur une comparaison franco-allemande du rapport des futurs enseignants au canon littéraire (2010). Les travaux comparatistes de von Münchow (2009, 2011), qui part d'une approche linguistique, avec les outils de l'analyse de discours, permettent de mieux dessiner ce que le format des corpus implique en termes de finalités de l'enseignement de la littérature. Une comparaison entre les manuels allemands d'allemand langue maternelle et les manuels français de français langue maternelle à destination d'adolescents montre que les premiers s'appuient sur des passages plus longs des textes. Les manuels français sont liés à une approche métatextuelle de la littérature, qui convoque « un vocabulaire spécialisé relevant de la narratologie ». La dimension référentielle des textes est mise à distance et « les auteurs de manuels français s'efforcent constamment d'insister sur le fait que ce dont traite l'ouvrage ne sont pas des référents mondains mais des produits linguistiques et textuels ». Le bon lecteur est caractérisé par ses compétences d'analyse stylistique ou discursive, et la lecture référentielle est écartée. En Allemagne, les manuels choisissent des textes se centrant sur le monde de l'adolescent : von Münchow note ainsi que le thème de la sexualité est couramment abordé, ce qui n'est pas le cas en France. Cette approche référentielle s'appuie sur des textes plus longs : « pour comprendre ce que l'auteur a voulu dire, il faut disposer d'une séquence textuelle plus longue que lorsqu'il s'agit de réfléchir à des questions narratologiques ou linguistiques » (2011 : 133)

2. Français langue étrangère

Qu'en est-il du format des textes, du statut de l'extrait ou de la lecture longue dans les approches didactiques de la littérature pour l'enseignement du français langue étrangère ?

2.1. *Une prise en compte tardive de la question des corpus littéraires*

Les travaux de la SIHFLES⁶³ ont montré que la littérature apparaissait dans le discours des maîtres de langue bien avant l'émergence d'un enseignement de la littérature en français langue maternelle, soit à travers des œuvres données à lire (rappelons le rôle du *Télémaque* de Fénelon ou du *Magazin des enfans* de Leprince de Beaumont), soit à travers des listes de titres suggérés. La place de la littérature n'est cependant pas centrale et l'affirmation de Besse est légitime : « contrairement à une idée reçue et répandue, le discours littéraire a presque toujours eu un rôle marginal dans l'histoire de la didactique des langues » (dans Peytard, 1988a : 31). Mais on peut contester la suite de cette affirmation : « une seule méthodologie (celle de « grammaire-traduction ») y a eu, plus ou moins systématiquement, recours, et pendant seulement une partie de l'époque où elle a été massivement suivie (XIX^e siècle et début du XX^e siècle ». Les recherches sur l'histoire de l'enseignement du FLE nous ont montré que le recours à la littérature est une constante, sauf à la période où émerge un regard réflexif, lors de la constitution progressive de la didactique du français langue étrangère comme champ. Cette mise à l'écart temporaire, à un moment crucial, a en grande partie occultée la didactique de la littérature pour le FLE, et plus particulièrement les questions portant sur la matérialité des textes, sur la sélection des œuvres et leur dimensionnement (extrait, œuvre) pour la classe. Gruca (1993 : 205) rappelle que le primat de la linguistique, lors de la constitution du champ de la didactique du français langue étrangère, a participé d'une disparition du texte littéraire aux premiers niveaux. Séoud et Dufays notent que cette période des méthodes, « MAO » ou « MAV »⁶⁴, a retardé l'intégration de la lecture littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE : « ces méthodes ont mis en cause l'utilisation de la littérature dans l'enseignement du français, en allant jusqu'à l'en expulser, dans les débuts d'apprentissage en particulier » (2019 : 77-78). L'appellation « linguistique appliquée » dit bien la dépendance à la linguistique alors dominante : la langue orale prime sur l'écrit, qui n'en est qu'un produit, et

⁶³Voir Partie 1, Chapitre 1, 5.3, pour une présentation de la SIHFLES.

⁶⁴ Méthode audio-orale et méthode audio-visuelle.

la langue ordinaire prime sur la langue littéraire, considérée comme une norme secondaire, marquée, de la langue, contre un standard que l'on retrouve dans les recherches portant sur le français fondamental. Le travail sur l'extrait littéraire et le canon classique est donc rejeté par les premières méthodologies d'inspiration audio-visuelle. Séoud, à partir du contexte tunisien, relève aussi que la diffusion du français en contexte post-colonial est marquée dans les années 1970 par un rejet du culturel : « on veut bien continuer à apprendre la langue française, mais pas la culture (donc la littérature) » (1997 : 21). Il critique la « pédagogie du *Français fonctionnel* », véhiculaire, « que l'on a voulu exempt de tout contenu », lui attribuant le retard dans le développement d'une didactique de la littérature en contexte FLE. Bien plus, la recherche sur la limitation des contenus rend problématique l'intégration de la littérature. La statistique lexicale aboutit au développement du français fondamental, qui repose sur l'idée qu'une exposition limitée et organisée à la langue est nécessaire, et que la nécessaire restriction du vocabulaire et de la grammaire à enseigner interdisent l'accès à des textes trop complexes. Le français fondamental vient donner une base scientifique et technique à une tendance déjà ancienne en didactique des langues. Pujol et Véronique le rappellent :

Les historiens de la didactique des langues font remonter au XIX^e siècle les travaux sur la limitation de l'apport grammatical et lexical. Quelles que soient les procédures employées pour restreindre le vocabulaire et la grammaire à enseigner, la didactique des langues a très tôt adopté l'idée qu'une exposition limitée mais rationnelle à la langue cible était préférable à l'hétéroclite et au pléthorique (1991 : 54).

Il n'y a, pendant les années 1960 et 1970, pas de questionnement sur les corpus : il faut attendre la réintégration de la dimension culturelle à travers les approches communicatives, dans les années 1980, pour que la didactique du français langue étrangère s'en empare de nouveau. L'exclusion du littéraire est cependant théorique : les pratiques, on le sait, ne reflètent pas la rigidité des systèmes méthodologiques, et les méthodes qui en découlent conservent elles-mêmes le texte littéraire dans les volumes à destination des niveaux avancés.

2.2. *Morceau choisi ou document authentique ?*

Ultérieurement, le texte est largement réintroduit dans les méthodes, mais la norme du morceau choisi est concurrencée par un nouvel objet didactique, proche, en termes de format, mais impliquant un autre rapport au texte : le document authentique. Cet objet-notion, central dans l'approche communicative, brouille les frontières entre littéraire et non littéraire, de la même manière que la notion de texte, à la même époque, rend poreuse cette frontière en didactique du français langue maternelle, dans un processus parallèle de désacralisation du morceau choisi, de la belle page. Besse (1997 : 162) rappelle que le document authentique est

d'abord une manière d'introduire dans la classe une langue authentique, qui ne soit pas une construction didactique à la manière des dialogues des méthodes SGAV. L'authenticité fonde, de ce fait, l'utilité du texte littéraire dans son existence même hors de la classe, en tant que pratique langagière réelle, et valorise des pratiques naturelles de lecture : « désormais, on ira vers un usage plus authentique de la littérature, plus ouvert sur sa pratique réelle, sociale, en lecture et en écriture » (Séoud et Dufays, 2019 : 78). Le document authentique se distingue donc du morceau choisi par un moindre appareillage littéraire et par un processus de mise en corpus qui ne relève plus de l'élection mais du simple échantillonnage représentatif des pratiques linguistiques : il est un énoncé prélevé dans l'ensemble du discours.

Les discours sur l'extrait, le morceau choisi, l'œuvre intégrale se développent dans la didactique du français langue étrangère, à partir des méthodologies FLE comme des recherches en didactique du français. La didactique de la littérature en FLE, à partir des années 1980, recherche de nouvelles voies pour aborder le format de l'extrait. C'est notamment le cas dans l'ouvrage *Littérature et classe de langue* qui se construit contre le morceau choisi mais conserve pourtant sa place à la petite échelle. Besse (dans Peytard *et alii*, 1988a : 16) souligne la nécessité de distinguer le « document authentique » et le « morceau choisi », pour éviter « un retour vers la pratique des “morceaux choisis” qu'affectionnait la méthode de grammaire-traduction ». Il distingue quatre éléments « agrégats » qui participent de quatre manières d'envisager l'authenticité. Le premier élément porte sur les « qualités intrinsèques du document », c'est-à-dire l'intégralité matérielle et l'absence d'intentionnalité pédagogique qui donnerait une impression de vrai. L'idée d'une naturalité du texte littéraire comme document authentique revient à plusieurs reprises chez Besse : « le transfert de l'intégralité d'un document dans une classe ne pose que des problèmes techniques de reproduction », (1988 : 17) ou encore : « les textes littéraires ont une disposition typographique particulière que les étudiants peuvent aisément identifier pour peu que le document présent soit conforme à l'original ». Or l'« intégralité matérielle » implique de l'artifice, de la reconstruction, de la recomposition, et, en l'absence de réflexion sur la matérialité du texte, restreint les formats possibles de celui-ci. Il y a donc un paradoxe à vouloir à tout prix distinguer extraits authentiques et extraits non authentiques (« morceaux choisis »), puisque leur authenticité (leur réalité sociale) réside justement dans leur usage didactique. Les autres éléments sont la restitution de l'ensemble des conditions de production et de réception primitives du document, le degré d'authenticité de la tâche, externe au texte, demandée aux apprenants et enfin la réception par les apprenants, dans sa dimension interculturelle :

L'authenticité de la réception par les étudiants paraît dès lors résider dans un va-et-vient constant entre des tentatives d'identification avec des lecteurs français et la distanciation qu'implique leur statut (linguistique, culturel, idéologique) d'étrangers. Il leur faut discerner ce que pourraient comprendre des francophones mais il leur faut aussi comprendre le document en fonction de ce qu'ils sont réellement. (1988 : 56)

La question de l'authenticité n'interroge donc pas la « présentation », le format des textes dans une perspective d'échelles, de grains de lecture différents, mais se concentre sur les contextes de production et de réception de l'œuvre : elle intègre ainsi la question de la création et de la lecture.

2.3. *Échelles de texte en FLE*

Le questionnement sur le format des textes s'appuie sur la recherche d'une authenticité de l'acte de lecture. Il n'est cependant pas toujours clairement posé par les didacticiens du FLE.

Chez Besse et Peytard, la question de l'échelle des textes et des rapports entre eux, de leur adéquation avec le lecteur, est assez vite évacuée : Peytard, dans l'introduction, mentionne simplement que le texte peut être une « page », un « chapitre », un « volume » (1988a : 10). La spécificité du document littéraire authentique par rapport au morceau choisi, réside donc dans un rapport authentique à la mise en contexte et à la réception. À ce discours, qui ne prend pas en compte la matérialité des textes, correspond un corpus qui privilégie la petite échelle, car les réflexions proposées s'appuient sur une approche sémiotique qui propose essentiellement une modernisation du commentaire littéraire. Les « voies d'accès au texte littéraire » proposées par Peytard et Besse dans la dernière partie de l'ouvrage (1988a : 91 et sq.) font ainsi une large place à une approche sémiotique du texte poétique, qui constitue le genre dominant si l'on excepte une analyse d'une nouvelle d'Apollinaire qui clôt l'ouvrage. Le fragment (un quatrain de Mallarmé), le texte poétique (*Nuit rhénane* d'Apollinaire) et la nouvelle (*La Disparition d'Honoré Subrac* d'Apollinaire) viennent porter les analyses, évacuant la question d'une lecture longue. C'est donc le format court et une modalité de lecture analytique qui sont privilégiés, dans le cadre d'une didactique des connotations, travaillant éventuellement sur des réseaux de co-occurrences à l'échelle de l'œuvre poétique, mais en ne citant que le mot recherché et son entourage. La lecture de Mallarmé est ainsi légitimée en ces termes :

Il y a une analogie profonde entre la lecture attentive d'un poème (ou de ses traductions) et l'apprentissage d'une langue étrangère : dans les deux cas, il s'agit d'une mise en question du sentiment linguistique habituel au lecteur (celui de(s) langue(s) maternelle(s) ou du parler « commercial ») par un texte qui le somme de se faire autre, de modifier sa

perception phonétique, syntaxique, sémantique, en fonction d'une organisation sémiologique qui n'est pas la sienne. (*ibid.* : 174)

L'approche du texte littéraire se fait par une lecture « attentive », s'appuyant sur l'étymologie, les systèmes connotatifs : elle privilégie ainsi l'échelle de quelques pages, du poème, d'un fragment de poème ou, plus petit encore, la récurrence d'un lexème. Le texte poétique, qui se prête plus aisément à cette lecture tabulaire, de détails, est largement utilisé : un type de lecture, attentive et outillée, qui relève d'une manducation stylistique, d'une *sedula lectio*, sélectionne un genre et un format privilégié. Ce qui est par ailleurs sous-entendu, et qui est un des paradoxes constants des approches communicatives du texte littéraire, est que la didactisation, au sens d'adaptation pour un espace didactique, du texte littéraire, est un mal en soi. Pelfrène et Strick sont bien conscients de ce paradoxe : « nous prêterons le flanc au même type de critique que celui que nous allons porter sur les appareils pédagogiques, dans la mesure où nous sommes peut-être tombés dans le piège de la sacralisation », reconnaissent-ils, alors qu'ils dénoncent les instrumentalisation du texte littéraire faites dans les manuels (dans Peytard, 1988a : 34). Ni le morceau choisi et son lansonisme⁶⁵, ni l'adaptation ne sont acceptables : la voie semble bien étroite.

D'autres réflexions, dans les mêmes années, privilégient cependant de manière explicite la lecture longue, notamment lorsqu'elles partent non plus de l'analyse littéraire, comme Peytard *et alii*, mais de la compétence de lecture. L'ouvrage de Cicurel (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*, aborde la question du texte littéraire dans le cadre d'une méthodologie interactive de la lecture : la première approche de la question du texte littéraire est un questionnement sur « le choix des textes et leur présentation » (1991 : 32) qui recouvre la question des échelles. Le terme « présentation », qui renvoie au « document présent » de Besse est intéressant parce qu'il sous-entend que l'enseignant agit par le choix même d'une forme de texte, alors que Besse limitait cette question à l'efficacité de « techniques de reproduction ». Cicurel mentionne les trois options qui lui semblent les plus fréquemment choisies : d'abord le morceau choisi « toujours apprécié car il est court et permet

⁶⁵ Vaillant (2017 : 91) définit ainsi l'emploi péjoratif du terme *lansonisme* à propos de la méthode de l'histoire littéraire proposée par Lanson : « Il est habituel de constater que, après le programme ambitieux et séduisant que Lanson avait tracé dans ses articles programmatiques, le lansonisme est très loin d'avoir rempli toutes ses promesses, et même une partie significative d'entre elles. Très tôt, on a jugé que la méthode n'aboutissait qu'à une érudition myope et superficielle, à un relevé inutilement indigeste de sources et d'influences très hypothétiques – en un mot, à une bonne conscience laborieuse et satisfaite de ses propres limites. Comme le « beuvisme », le « lansonisme » est devenu une étiquette vaguement insultante, qualifiant ce défaut d'intelligence littéraire qu'on était tout prêt à attribuer aux « sorbonnards » (autre terme péjoratif) »

d'aborder des styles, des auteurs, des époques variées », mais qui risque de créer un « lecteur frustré », mais également les « textes en français facile », qui sont des adaptations longues, qui sont « expurgés de toute authenticité », enfin les textes écrits directement par des auteurs pour des apprenants FLE, qui ne sont pas « trafiqués », par opposition aux adaptations. Que le texte présenté en classe ait subi des modifications, dans sa langue, par rapport au texte d'origine, est là encore une manipulation, connotée négativement, en termes éminemment moraux : il s'agit d'une opération malhonnête. Ce jugement de valeur s'inscrit dans un cadre qui se veut souple, mais qui s'avère très exigeant : la lecture du texte littéraire doit se rapprocher d'un modèle fictionnel idéalisant, celle du « bon lecteur » littéraire. Cicurel le définit comme un lecteur qui peut situer l'auteur, le genre textuel, mettre en relation le texte avec d'autres, qui aime lire et « qui choisit de le faire » : la figure du « lecteur idéal » (*ibid.*, 129) associe donc des connaissances sur la littérature et une pratique mue par le plaisir. La lecture littéraire est une culture et une aisance. La critique du morceau choisi réapparaît nettement dans le chapitre consacré à la lecture littéraire : « les textes à lire sont imposés, ils sont souvent tronçonnés, le lecteur est privé de l'incipit, de l'issue du récit » (*ibid.*) : elle ne permet pas, on le comprend, une lecture authentique, et l'absence de plaisir crée une « frustration », un inconfort qui s'oppose à l'aisance caractéristique de la lecture littéraire. Cicurel, pour résoudre le dilemme, propose donc une échelle de textes qui évite les deux écueils de la frustration et de la manipulation : « il existe dans le corpus littéraire des textes courts et intégraux constitués par des nouvelles, des contes, des récits courts, des poèmes, dans des genres très variés (policier, psychologique, humoristique, science-fiction) » (*ibid.*, 33). Elle fait du choix du texte intégral un principe pédagogique fondamental. Bien plus, le plaisir du texte est explicitement lié à la narration, orientée vers une « issue » : « la lecture littéraire est justement cette avancée dans le texte, où, petit à petit, le sens est révélé ou donné par la perception d'indices qui mènent à l'issue » (*ibid.*, 130). La question de l'échelle des textes entraîne la sélection, là encore, d'un format de texte tout à fait particulier, qu'on pourrait qualifier d'« œuvre complète brève », et de formes spécifiques de la littérature. « Il est préférable de privilégier des récits qui puissent ensuite être racontés ou résumés, qui laissent place au *suspense* ». On voit que les « principes pédagogiques » (*ibid.*, 30) restreignent considérablement le corpus recommandé en classe de langue, et la note de bas de page esquisse en quatre lignes les frontières d'une sélection de textes, certes suffisante pour nourrir un cursus de langue, mais qui se restreint à la forme de la nouvelle :

Il existe de nombreux auteurs français qui ont écrit des recueils de nouvelles :
Maupassant, Théophile Gautier, Villiers de l'Isle Adam... et au XX^e siècle : Daniel

Boulangier, Françoise Sagan, Marcel Aymé, J. M. G. Le Clézio, Albert Camus, Annie Saumont, entre autres. (*ibid.*, 30)

Cependant, la proposition met en avant le rôle majeur de la « structure événementielle » pour l'entrée dans la lecture longue. Elle relie la forme du récit en littérature et la capacité du lecteur à construire un « scénario », au sens où la connaissance que le lecteur a de la structure des récits l'aide à se projeter dans la suite de la lecture, à tendre vers la fin. L'ouvrage évacue cependant la petite échelle, l'« échantillon », dans une approche diamétralement opposée à l'ouvrage de Peytard, contemporain :

Il faut choisir des textes intégraux plutôt que des morceaux choisis car, avec ces derniers, l'élève-lecteur reste toujours dépendant ; le début ou le testant du texte est résumé par le professeur ou le manuel. L'étudiant n'a pas accès à la totalité du texte mais à un échantillon. Cette remarque désespère parfois les enseignants, car ils craignent de n'avoir pas le temps de travailler sur un texte intégral. Ils veulent plutôt montrer à leurs élèves des échantillons de styles, d'époques, de genres. Si, en effet, on peut parfois opter pour une lecture par échantillons littéraires pour les raisons précitées, un véritable apprentissage de la lecture passe par une lecture intégrale afin que l'apprenant puisse suivre le déroulement du récit et s'appuyer sur les indices successifs du texte pour en voir la signification. (1991 : 130)

Les deux approches participent du renouvellement de la didactique de la littérature en ce qu'elles s'éloignent d'un regard patrimonial sur les corpus littéraires et qu'elles se centrent sur le sujet lecteur, mais, dans ce cadre communicatif, l'une privilégie le microlinguistique, la petite échelle, tandis que l'autre cherche à permettre une approche globale du texte littéraire. On mesure ainsi l'éclatement du rapport à la matérialité des textes dans les premières approches du texte littéraire en didactique du FLE : le choix de l'analyse du fragment, de l'extrait ou de la lecture d'œuvres intégrales dépend pour beaucoup du champ théorique dans lesquels se situent les didacticiens.

Naturel (1995), qui choisit de se situer au niveau des propositions didactiques plus que d'une réflexion épistémologique ou méthodologique, distingue nettement, en deux chapitres, l'approche de l'extrait (chapitre 2) et celle de l'œuvre intégrale (chapitre 4). Elle n'analyse pas le rapport entre ces deux formats bien que l'étude de l'œuvre intégrale s'appuie en réalité sur la sélection de « passages significatifs » qu'elle appelle « séquences ». Reprenant la définition de Schmitt et Viala (143), selon laquelle « une séquence est, d'une façon générale, un segment de texte qui forme un tout cohérent autour d'un même centre d'intérêt », elle propose d'étudier les œuvres à travers le choix de séquences, qui « correspondent à une ou deux pages » : les contraintes justifiant cette longueur sont que « l'étude soit approfondie » et la « compréhension du texte [...] vérifiée ». Le modèle repose donc sur une lecture « attentive », non cursive : le « morceau choisi » va de soi, mais l'analyse prend cependant le

soin de relier l'échelle de l'œuvre et l'échelle de la page. Le début du chapitre 4 propose ainsi une réflexion sur les « moments clés », qui sont de deux sortes : les moments clés de l'histoire, qui correspondent à des événements ou des motifs, et les moments clés de la narration, incipit, explicit, mais aussi pauses descriptives, et surtout la mention de « passages surdéterminés », qui en réalité reposent sur un lien entre l'échelle du texte et des échelles supérieures, mettant ainsi l'œuvre en perspective (mise en abyme, intertextualité, hypertextualité) :

Si certains passages nous paraissent plus importants que d'autres, c'est sans doute parce qu'ils ont un intérêt dramatique (au sens premier du terme) particulier, ou qu'ils occupent une fonction spécifique dans la structuration de la narration, ou encore que l'auteur a éprouvé le besoin (ou le désir !) de les travailler, de leur donner une richesse stylistique, une dimension poétique. (1995 : 145)

On remarque que les chapitres ne recouvrent pas les objets qu'ils désignent : en effet, la question du « bon découpage » de l'extrait intervient dans une réflexion sur l'œuvre intégrale, mais n'est pas abordé dans le chapitre sur l'extrait. La distinction entre les deux chapitres ne relève donc pas seulement de la distinction entre lecture brève d'un passage de quelques lignes ou de quelques pages et lecture d'un livre entier, mais bien de ce qui arrive dans les mains de l'enseignant avant d'être présenté en classe : un extrait *déjà là*, ou une œuvre qu'il découpera lui-même en séquences. C'est donc la question de l'action de l'enseignant, de son autonomie en tant qu'extracteur qui articule les deux chapitres de l'ouvrage. L'objet nommé « extrait » relève du prédécoupé, du préexistant, d'une littérature déjà didactisée, du canon. Il est un objet didactique. On retrouve ainsi la distinction entre le morceau choisi, comme littérature de classe, de pages, et le livre, « authentique ». L'analyse met en avant la nécessité de la cohérence de la séquence, mais aussi les liens entre les extraits sélectionnés, à l'échelle de l'œuvre :

Le fait d'être en possession de l'œuvre intégrale permet de travailler sur les transitions, de montrer que la séquence retenue, même si elle présente une unité, a pu être annoncée dans le passage précédent, qu'elle peut avoir des échos dans le texte qui suit. (1995 : 165)

On note que, de manière générale, en l'absence d'une articulation des différents grains du texte littéraire, le questionnement sur les formats de texte trouve sa résolution dans le primat de certains genres, de certaines formes, plus adaptées aux démarches proposées. L'interrogation demeure récurrente, dans des termes assez proches, chez d'autres didacticiens.

Lorsqu'il s'agit de travailler à la transposition, pour le texte littéraire, d'approches liées à de nouvelles méthodologies, la tentation est grande de revenir vers l'extrait. Ainsi, Souchon

et Albert (2000) n'envisagent, au contraire de Cicurel et de Naturel, que le texte littéraire comme extrait, comme en témoignent les œuvres citées. En partant de la notion de communication littéraire, l'ouvrage inscrit ainsi le texte dans le cadre de l'approche communicative. Il situe l'extrait à l'interface de la communication entre l'émetteur et le récepteur, et montre de quelle manière la théorie communicative renouvelle l'explication de texte, en prenant en compte un récepteur (relativement abstrait) : le format de l'extrait inscrit donc l'ouvrage dans une réflexion méthodologique visant à renouveler l'exercice spécifique de l'explication littéraire, plus qu'à aborder les différentes échelles du texte littéraire en classe de langue. Le titre renvoie à la généralisation de la notion de « texte », qui permet, en remplaçant la notion d'extrait ou de morceau choisi, de neutraliser la question du format.

Defays et Saenen introduisent une notion importante en reliant la question de la longueur du texte à son caractère plus ou moins « sécable » :

Reste à savoir s'il faut exploiter un extrait ou un texte intégral. Dans certains romans, les séquences discursives sont clairement sécables (une description, un dialogue). Par contre, dans des formes de littérature plus modernes (qui feraient intervenir le monologue intérieur et qui mélangeraient les points de vue ou les niveaux narratologiques, par exemple), il est bien malaisé de savoir où « couper ». (2014 : 55)

Le geste pédagogique est ainsi pris en compte, et, incidemment, la question de l'unité du texte, dont nous verrons qu'elle est absolument centrale dans la production des extraits en FLE. Apparaissent comme découpables des textes dont le type de discours est univoque, organisé en séquences longues : ce n'est pas tant le caractère traditionnel de la forme qui pose problème que les enchaînements énonciatifs et narratifs. Un texte sécable, un fois coupé, demeure lisible, alors que le texte insécable ne constitue pas un *extrait*, mais ce que nous appellerons un *fragment* : les cassures en sont trop visibles pour que le texte fasse extrait.

Chez Godard (2015), différents formats sont évoqués sans être problématisés de manière spécifique, et sans que les différentes contributions ne privilégient un format par rapport à l'autre : l'ouvrage ne suggère pas de méthodologie univoque. Si les orientations sont précises (place donnée à la réception et à l'interprétation, dimension de formation humaniste, dimension interculturelle, approches pratiques de la littérature), elle ne se situe pas au niveau d'une méthodologie de l'extrait. L'approche des ensembles de texte se fait à travers des titres d'œuvres et d'auteurs, du point de vue du genre ou du caractère patrimonial des corpus envisagés. La grande variété des pratiques et des finalités envisagées (Bildung, formation interculturelle, pratiques créatives, pratiques théâtrales) permet d'exposer des approches de l'extrait comme de l'œuvre.

2.4. *Les corpus en français facile, une spécificité de l'enseignement des langues étrangères et de l'enseignement aux enfants ?*

Un dernier domaine de la littérature concerne la question des adaptations et des œuvres littéraires en français facile. Les premiers textes en français simplifié datent de 1969, et s'appuient, afin de limiter l'empan lexical des textes, sur les recherches sur le français fondamental (Collès, 2002 : 402-409). Mais on peut ouvrir la perspective historique, et relier ces collections à une tradition didactique plus ancienne, ce que fait Reboullet pour qui cette approche remonte au succès d'ouvrages comme celui du *Magazin des enfants* de Leprince de Beaumont :

Avec le *Magazin* apparaît une troisième solution dans la relation littérature/enseignement du français, celle de ce que l'on pourrait appeler *l'ersatz littéraire*. Du *Magazin* à nos modernes *rewritings* en français facile, une filière va se constituer. (1999 : 14)

Pour Gruca, la méthode découle non pas d'une tradition ancienne, mais du développement des méthodologies structuro-globales audio-visuelles qui n'ont pas hésité à modifier et à « arranger les textes littéraires en fonction du niveau linguistique tout en indiquant l'auteur, le titre, l'édition et en omettant généralement la date de production ou de parution. » Elle condamne fermement le procédé « qui rabaisse l'étudiant au stade de l'infantilisme, puisque la pratique est couramment utilisée dans les livres de FLM pour enfants, » et qui « est pour le moins cavalier, bien que la locution *d'après* soit toujours présente » (1993 : 184). La simplification des textes trouve son application la plus radicale dans les collections « en français facile ». Si Gruca y voit d'abord une tentative « de résoudre un dilemme particulièrement délicat », celui de l'introduction de textes complexes dans une didactique qui privilégie un apport linguistique contrôlé, elle condamne ensuite les œuvres en français facile (187). Delbart souligne « le danger de confiner l'apprenant à des contextes limités et des expressions de base qu'il maîtrise sans l'amener à une confrontation avec la polysémie des termes », et critique également l'élimination des références culturelles dans ces versions expurgées (1994 : 133). Collès juge, quant à lui, que ces textes peuvent trouver leur place dans la découverte de la littérature d'expression française, notamment pour les débutants, tout en soulignant que « plus l'apprenant sera loin dans son apprentissage de la langue cible, plus le choix devra être orienté vers des textes littéraires authentiques » (2002 : 409) car la lecture de ces versions simplifiées n'a que bien peu à voir avec la lecture du texte

original. Dans une recherche en cours⁶⁶, François et Bemporad, les considèrent, eux, comme des « textes médiateurs », pour un public spécifique :

Bien que les textes canoniques soient perçus comme difficiles d'accès, notamment pour un public FLE de niveau débutant ou intermédiaire, certain·e·s apprenant·e·s adultes, lecteurs experts dans leurs autres langues, cherchent à lire ces œuvres classiques et patrimoniales. Souvent découragé·e·s par les difficultés de compréhension, ils rejettent néanmoins parfois les textes adaptés à leur niveau car ils ne leur semblent pas assez « littéraires », ni intéressants. Conçues pour remplacer les œuvres dont elles sont issues, ces réécritures peuvent cependant être utilisées différemment, en complément du texte source, dans une étape intermédiaire du processus de construction de sens, pour en faciliter l'accès et laisser ainsi plus de liberté et d'autonomie au lecteur.

Pour les chercheurs adoptant soit une perspective historique, laquelle montre la persistance de la pratique de textes adaptés pour certains publics, soit une perspective didactique se servant de manière explicite des transformations du texte littéraire à des fins d'enseignement, la condamnation des adaptations n'a pas lieu.

Chapitre 4 Supports numériques de la lecture : nouveaux formats de textes, nouvelles échelles de textes

Avec le numérique, des transformations majeures dans la matérialité des textes sont apparues, qui ouvrent de nouvelles pistes didactiques.

1. Penser les supports

De la même manière que le codex ou le livre de poche ont rendu possibles de nouvelles pratiques de lecture, l'émergence du numérique crée de nouveaux formats de texte liés à de nouvelles pratiques de lecture. Notre propos n'est pas de rendre compte du large champ de la littératie numérique et des recherches se développant dans ce domaine, mais simplement de montrer que les liens entre innovations techniques, matérialité des textes, format des textes et pratiques pédagogiques continuent à se renouveler, à adopter de nouvelles configurations. Les situer dans le prolongement de l'histoire des formats de texte montrent que certaines problématiques demeurent, mais aussi que de nouvelles perspectives (comme l'attachement au support) émergent, qui peuvent mener à relire autrement des pratiques plus anciennes.

⁶⁶ La recherche est notamment exposée dans l'article « D'un texte à l'autre : la lecture littéraire avec des textes médiateurs » (2019) puis au cours du séminaire Pluri2L (janvier 2021).

Quelles pistes didactiques actuelles ces évolutions dessinent-elles ? Nous verrons que ces nouveaux supports (tablette, ordinateur, smartphone, liseuse...) permettent également de penser les pratiques de lecture les plus ordinaires.

Les historiens de la lecture ont saisi d'emblée les transformations que les nouvelles matérialités numériques du texte mettaient en place. Les évolutions sont réelles, mais peuvent être pensées dans la continuité des problématiques déjà définies : tension entre lecture extensive et lecture intensive, tension entre liberté du lecteur et contrôle par la restriction des supports à travers le processus d'extraction. Vandendorpe (1999) se saisit ainsi de la forme de l'hypertexte, qui manifeste une nouvelle modalité, infinie cette fois, du labyrinthe de la lecture, perçu comme dangereux pour des raisons pratiques et morales. Pour Vandendorpe, « le livre a d'emblée une fonction totalisante et vise à saturer un domaine de connaissances » : il est clos, possède des frontières, alors que « l'hypertexte [...] invite à la multiplication des hyperliens, dans une volonté de saturer les associations d'idées, de "faire tache d'huile" plutôt que de "creuser" ». L'hyperlien ouvre à la lecture infinie pour capter indéfiniment l'intérêt du lecteur « dans l'espoir de retenir un lecteur dont les intérêts sont mobiles et en dérive associative constante » (1999 : 11). Chartier, dans un numéro du *Français aujourd'hui* portant sur « L'Enseignement des lettres et le numérique », rappelle que « dans l'espace numérique ce n'est pas l'objet écrit qui est plié, comme dans le cas de la feuille du livre manuscrit ou imprimé, mais le texte lui-même » (2012 : 26). L'hypercentualité est ainsi une modification du format, qui, de fixe, identifié à la matière de son support, devient « mobile et infini ». Le régime de lecture s'en trouve profondément modifié puisqu'« une telle lecture constitue sur l'écran des unités textuelles éphémères, multiples et singulières, composées à la volonté du lecteur, qui ne sont en rien des pages définies une fois pour toutes. » L'œuvre comme *libro unitario* est partiellement dissoute dans cette mobilité du texte, et le lien même avec l'auteur se distend. Chartier insiste sur la dimension discontinue de cette nouvelle lecture extensive, et sur la profonde remise en cause du concept de livre qu'elle implique :

L'image de la navigation sur le réseau, devenue si familière, indique avec acuité les caractéristiques de cette nouvelle manière de lire, segmentée, fragmentée, discontinue, qui défie profondément la perception des livres comme œuvres, des textes comme des créations singulières et originales, toujours identiques à elles-mêmes et, pour cette raison même, propriété de leur auteur. (2009 : 63)

Les recherches contemporaines sur la lecture accordent de ce fait une place importante au support de la lecture. Sans se limiter à la lecture littéraire, Mangen et van der Weel, dans

le cadre du projet transdisciplinaire E-READ⁶⁷, soulignent que les supports numériques bouleversent le rapport au texte écrit : « *The static, linear modality of written text (including the book) is now supplemented by an increasing complexity of multimodal, dynamic, and interactive representations*⁶⁸ » (2016 : 17). Ils constatent que ces nouveaux supports de lecture (« *multimodal forms of reading* ») liés au domaine des technologies numériques nécessitent de nouvelles capacités et attitudes. Le modèle est transdisciplinaire. Cette évolution soulève des questions comme : le support de la lecture affecte-t-il les résultats cognitifs comme la mémorisation ou la compréhension ? L'expérience de lecture est-elle différente en fonction du genre, roman ou poème, ou du support, imprimé ou sur liseuse (*ibid.* :117) ? Les recherches menées possèdent des implications didactiques nombreuses :

*Examples of questions to be addressed are as follows: Do the permanence and physicality of the print book facilitate readers' awareness of where they are within the book and, by extension, within the text? Does this impact more general reading comprehension? What are the educational implications of replacing paper with screens for the reading of different kinds of texts in different literacy contexts (e.g. multiple text reading, literary text reading, reading long vs short texts, reading and note-taking, hypertext reading vs linear text reading and computer/laptop reading vs tablet reading)?*⁶⁹(2016 : 122)

Les approches de narratologues s'appuyant sur le modèle incarné de la cognition, la linguistique textuelle et les approches esthétiques développent une étude de l'expérience de lecture à partir de l'observation spécifique de nouveaux supports techniques, sans en envisager toutefois les dimensions didactiques. Les travaux de Kuzmicova comparent ainsi l'écoute de récits au format audiolivre et la lecture papier, montrant que la relative fragilité de l'attention liée à l'écoute des textes reflète des pratiques de lecture non académiques largement répandues (2016 : 217). L'audiolivres renvoie à des pratiques de lecture lâches, extensives, associant une relative faiblesse attentionnelle et une imagination souple, liée au moment et à l'environnement de la lecture audio : la pratique favorise une rêverie éveillée

⁶⁷ Issue de la coopération scientifique européenne (COST), le projet E-READ (Evolution of reading in the age of digitisation) étudie de manière transdisciplinaire les implications de la numérisation pour la lecture.

⁶⁸ Les modalités statiques et linéaires du texte écrit (livre inclus) sont maintenant complétées par une complexité croissante de représentations multimodales, dynamiques et interactives [notre traduction].

⁶⁹ Les exemples de questions posées sont les suivants : le caractère physique et permanent du livre imprimé facilite-t-il la conscience du lecteur de leur situation dans le livre et, par extension, dans le texte ? Cela a-t-il un impact plus général sur la compréhension ? Quel sont les implications dans le domaine éducatif du remplacement du papier par les écrans, pour ce qui concerne la lecture de différents types de textes dans différents contextes de littéracie (par exemple la lecture de textes multiples, de textes littéraires, la lecture de textes longs ou de textes brefs, la lecture et la prise de notes, la lecture en hypertextes ou la lecture de textes linéaires, la lecture sur ordinateurs portables ou sur tablette) ? [Notre traduction].

(« daydreaming ») recherchée par le lecteur pour le bien-être qu'elle offre, mais qui diffère peu de modes de lectures non académiques du texte imprimé. L'étude de nouveaux supports de lecture permet ainsi de souligner des aspects de la lecture ordinaire souvent peu abordés, en raison de ce que Kuzmicova désigne comme un positionnement classique des théoriciens de la lecture « *the traditional lack of interest, amongst reader response theorists, in non-academic reading strategies* ⁷⁰ » (2016 : 234). Ecouter le récit, c'est accepter de le laisser se dérouler de lui-même lorsque l'on suspend son attention, de la même manière que la lecture extensive omet certains passages, masquant des pans entiers du texte en fonction de l'intérêt ou de la disponibilité du lecteur. D'autres supports émergent depuis l'apparition des écrans personnels. Kuzmicova, Burke et Schilhab mènent une étude sur la lecture de loisir sur téléphone portable (*m-reading*) comme modalité de la lecture en ligne (*e-reading*), en montrant la dimension affective du rapport au support, l'incarnation située, l'entraînement de l'attention et l'immersion sur le long terme (2020 : 344). Ils s'appuient sur les travaux de Mangen (2008) portant sur la différence entre la lecture de fictions en support numérique (désigné sous le nom d'hypertexte dans l'article) et dans le format traditionnel du livre imprimé. La conclusion de Mangen indique que l'hypertexte est préjudiciable à ce qu'elle appelle l'« immersion phénoménologique », l'engagement profond dans le récit et son univers fictionnel.

While reading a print book, the technological artefact – the book, the pages – partly withdraws, so that our intentionality is primarily directed towards the narrative fiction itself, and not to the technological object as such. Hence, the hermeneutic relation dominates the embodiment relation in our experiential (phenomenological and perceptual-cognitive) relation to the book. When reading a hypertext fiction (...) the combination of the intangibility of the text and the prevalent haptic affordances of the computer make our hermeneutic relation – and hence phenomenological immersion – highly vulnerable to being captured by the haptic affordances of the computer and, hence, making us relate to the computer in a primarily alterity rather than hermeneutic relation. (Mangen 2008 : 415)⁷¹

⁷⁰ Le traditionnel manque d'intérêt, parmi les théoriciens de la réception du lecteur, pour les stratégies non académiques de lecture [notre traduction].

⁷¹ Pendant la lecture d'un livre imprimé, l'objet technologique (le livre, les pages) s'efface en partie, de sorte que notre intentionnalité est dirigée avant tout vers le récit de fiction lui-même, et non vers l'objet technologique en tant que tel. Par conséquent, la relation herméneutique l'emporte sur la relation incarnée dans notre relation expérientielle (phénoménologique, perceptive et cognitive) avec le livre. Lorsque nous lisons une fiction en hypertexte, la combinaison entre le caractère non tangible du texte et la potentialité tactile, haptique de l'ordinateur fait que notre relation herméneutique au texte (et, partant, notre immersion phénoménologique) risque d'être capturée par le potentiel haptique de l'ordinateur. Par conséquent, elle tend à ce que nous entrions en relation avec l'ordinateur comme avec une altérité plutôt que dans une relation herméneutique [notre traduction].

Selon elle, l'ordinateur vient faire écran, pour ainsi dire, et les interactions possibles qu'il appelle nous font sortir de la linéarité du récit. Le support, par ses potentialités infinies, vient distraire le lecteur de son immersion dans le récit, dit en substance Mangan. Pour Kuzmicova, Burke et Schilhab, cette approche ne tient pas compte de la dimension affective de la relation au support :

*What is disregarded in this argument is the possibility that a digital device, whether it is a desktop computer or a mobile phone, can have a generally positive affective value that plays into one's user experience regardless of the specific type of activity performed on the device, reading included*⁷². (2020 : 337)

Les auteurs mettent par exemple en avant la dimension d'« ancrage performatif », (« performative entrenchement », Colombetti et Krueger, 2015), selon laquelle la manipulation habile d'un objet technologique complexe, telle que les appareils portables, donne un sentiment de maîtrise qui peut expliquer des comportements compulsifs, mais aussi une forme de plaisir. Le sentiment de voler du temps de loisir est aussi relié à un usage essentiellement féminin, qui rappelle le développement de la lecture romanesque à d'autres époques. La disponibilité du smartphone et sa manipulation aisée rendent la lecture possible dans des situations où le livre imprimé, même au format de poche, ne la permettait pas.

The phone's haptic salience and the intangibility of the digital text may indeed be experienced by many as alienating if met in the comfort of a personal library, yet the constraints of less traditional reading situations can make these features recede into phenomenal transparency. (2020 : 339)

Kuzmicova, Burke et Schilhab émettent l'hypothèse que l'immersion longue dans un univers fictif peut être favorisée par la lecture sur portable, du fait de la disponibilité immédiate et constante de l'appareil : « *m-Reading allows readers to reduce the necessary intervals between reading sessions to a minimum, thus constantly re-establishing contact with the fictional stimulus* ⁷³ » (*ibid.* : 343). En multipliant les moments de lecture, aussi brefs soient-ils, la lecture sur mobile permettrait une lecture certes fragmentée, mais plus resserrée, se glissant dans tous les moments de l'existence. La dimension affective du lien à l'appareil

⁷² Ce qui est ignoré, dans cette affirmation, est la possibilité qu'un appareil numérique, qu'il s'agisse d'un ordinateur de bureau ou d'un téléphone portable, puisse avoir une valeur affective généralement positive qui influence l'expérience de l'utilisateur, quelle que soit le genre spécifique d'activité accomplie avec cet appareil, et en incluant la lecture [notre traduction].

⁷³ La lecture sur smartphone permet aux lecteurs de réduire au minimum les intervalles nécessaires entre les sessions de lecture, en rétablissant ainsi constamment le contact avec le stimulus fictionnel [notre traduction].

viendrait aussi nourrir la relation aux personnages. Au lieu de faire écran, le téléphone serait un espace d'intimité propre à la lecture de fiction.

Ainsi, les nouveaux supports de la lecture invitent à relier certains traits de la lecture numérique et de pratiques plus anciennes : l'hypertexte échappe certes au format de la page, et permet de défiler ou de passer à l'infini d'une unité textuelle à une autre. L'audiolivres, écouté de manière individuelle, renouvelle des pratiques de lecture extensive acceptant un certain flottement dans la concentration. Le portable crée également des espaces privés de lecture dans des situations qui ne le permettaient pas auparavant. Si l'écran peut multiplier les distractions, l'attachement au support permettrait également un engagement nouveau du lecteur dans la fiction. Plus qu'une remise en cause de la lecture longue, ces supports viennent rendre visibles certaines pratiques réelles de lecture.

2. Implications didactiques

Quelles pistes didactiques actuelles ces évolutions dessinent-elles ? L'un des premiers enjeux est de mesurer l'évolution des représentations des apprenants, et de mieux prendre en compte des pratiques « cachées ». Dans un article intitulé « Lectures sur écran, lectures sur papiers » (2012), Ahr, Butlen et Elalouf mettent en avant l'accroissement de la lecture sur écran. En 2012, les lectures de fiction sur supports électroniques sont cependant encore marginales. La lecture numérique ne semble par ailleurs pas légitime aux yeux des élèves : les auteurs appellent à prendre davantage en compte des lectures et des pratiques peu visibles, « inconscientes, ignorées et parfois dévalorisées ». Lebrun souligne que la modalité dominante de ce nouveau rapport au texte est le « furetage », une « caractéristique de la lecture à l'écran, ainsi que l'ont remarqué presque tous les chercheurs » (2015 : 7). Elle rappelle avec Wolf⁷⁴ (2007) que la lecture à l'écran entraîne le lecteur à gérer la surcharge informationnelle en écrémant ; c'est ce que l'on appelle le « browsing », également désigné par les termes de « furetage » ou « écrémage », ou encore « picorage ». Lebrun se demande, pour le texte littéraire, si l'on peut se construire comme sujet lecteur à travers un tel rapport au texte, et souligne, avec Liu, qu'il s'agit d'une lecture extensive, distraite et superficielle, mais constitutive de nouvelles « habiletés numériques ». L'attrait que suscitent les nouveaux

⁷⁴ Dans le panorama interdisciplinaire de la lecture que propose l'ouvrage *Proust and the Squid*, Wolf parle d'un « cerveau numérique » qui pourrait venir remplacer le « cerveau lecteur » et met l'accent sur les nouvelles habiletés numériques.

supports numériques devrait par conséquent donner lieu à un renouvellement des démarches pédagogiques. Lebrun, Lacelle et Boutin (2018) abordent la question des transformations du corpus littéraire impliquées par l'usage du numérique dans l'enseignement de la littérature. Les auteurs soulignent que cet usage, non plus du point de vue des apprenants, mais des enseignants, n'est pas encore perçu comme légitime : il demeure polémique, en raison de problèmes d'accès aux œuvres et aux technologies, de questions de formation des enseignants, de questions de compétences des élèves en littératie médiatique multimodale. Les recherches cependant abordent de nombreuses expérimentations, comme l'usage du numérique pour la découverte de la littérature de jeunesse, l'usage d'applications pour la découverte d'œuvres classiques, ou réfléchissent à la prise en compte des pratiques numériques extrascolaires des élèves dans l'enseignement de la littérature, à travers le jeu vidéo et la place accordée au *serious game*, ou le format du *booktube* pour la découverte d'œuvres. En ouvrant à de nouvelles manières de lire, de nouveaux objets sémiotiques secondaires, en prenant en compte la dimension hypertextuelle de la lecture numérique, les questionnements didactiques rappellent qu'« un même texte n'est plus le même lorsque changent le support de son inscription, donc, également, les manières de le lire et le sens que lui attribuent ses nouveaux lecteurs » (Chartier, 2012 : 31).

Chapitre 5 Métaphores et valeurs de l'extraction

Dans une dernière étape, nous souhaiterions revenir sur les valeurs qui sous-tendent les discours sur l'enseignement et sur la lecture. Notre hypothèse est ici que le choix des formats et l'attitude de l'enseignant sont en grande partie informés par une idéologie autour de ce que devrait être la littérature en classe (de langue). Prendre conscience d'un discours dévalorisant l'extrait, au nom de valeurs d'authenticité permet à l'enseignant de prendre l'extrait pour ce qu'il est, sans jugement : une construction didactique. Cette dernière approche vise à de resituer le parcours historique que nous venons de faire. En effet, son objectif n'est pas de donner une vision téléologique d'une didactique de la littérature qui aboutirait à la réhabilitation de l'œuvre intégrale : le recul historique ainsi que la comparaison des disciplines aident à percevoir des jeux d'opposition, sans cesse renouvelés, dont il s'agit

d'observer la configuration. Il s'agit de sortir de considérations normatives, d'adopter un principe de neutralité axiologique⁷⁵ afin d'exposer les valeurs en jeu en tant qu'objets.

1. Une dégradation de la littérature

Nous avons relevé, au fil de ce travail, un ensemble d'usages métaphoriques associés à l'extraction, au rapport entre l'œuvre et sa découpe. Les discours des didacticiens, des enseignants et des prescripteurs (à travers les instructions et les programmes) font ainsi émerger des réseaux métaphoriques qui dépeignent l'œuvre comme un corps vivant, intègre, soumis à découpe.

Celle-ci peut être valorisée : l'usage de citations extraites de textes, à des fins rhétoriques, permet d'éviter les éléments gênants d'une œuvre, de n'en garder que les bons morceaux. Le XVIII^e siècle fait des textes une nourriture, qui doit être saine : en retrancher les parties malades est sage, et relève de la tâche du pédagogue. Les sèmes de la nourriture et de la maladie viennent colorer le terme de « morceau » : on ne donnera à l'élève que les parties saines des œuvres. Cawdrey parle ainsi de condamner les sujets malsains (« *ill matter* »), Fraissinet parle des morceaux biens choisis comme d'« aliments » ou de « nourriture », Batteux en fait une « nourriture saine et exquise », une fois le « poison » retranché grâce à la coupe, enfin Vives incite à couper les passages obscènes, les « parties nocives » (« *noxious part* »), étant susceptibles de contaminer le corps sain du texte (et du lecteur). C'est plus récemment que les approches didactiques condamnent de manière assez large, en français langue maternelle comme pour l'enseignement des langues, le réagencement des textes littéraires, la mise en corpus de la littérature pour l'enseignement. L'extrait est nécessairement une déperdition par rapport à la lecture de l'œuvre : selon que l'on se situe du point de vue du lecteur ou du texte, les sèmes dominants changent. Pour le lecteur, l'accès par les extraits n'est pas source de sécurité mais d'appauvrissement : il ne se nourrit que de « miettes ». Ce qui pouvait être autrefois « manducation », rumination, est désormais dévalorisé. Bréal critique le fait de ne travailler que des « échantillons minces ». L'autre domaine métaphorique est lié à l'inauthenticité, comme si la construction d'extraits pour la classe relevait de la manipulation,

⁷⁵ La neutralité axiologique renvoie chez Weber au concept de *Wertfreiheit*, de liberté par rapport aux valeurs. Freund (1990), traducteur de l'expression, la définit ainsi : « La neutralité axiologique a pour office de nous mettre en garde contre l'impérialisme d'une valeur et de l'activité qu'elle supporte, non seulement parce qu'il n'y a pas de doctrine ou conception du monde définitive, mais aussi parce que chaque valeur prend historiquement des significations variables suivant les époques. »

du trucage : le manifeste de Charbonnières dénonce le caractère « tout fait » des morceaux choisis, artificiels. Cicurel utilise ainsi l'adjectif « trafiqué ». Un autre domaine métaphorique revient, porté souvent par le verbe utilisé pour désigner l'action de couper le texte : celui de la blessure. On y retrouve, avec une inversion des valeurs de la connotation, le champ plus large du corps, comme pour le domaine métaphorique de la santé et de la nourriture. Mais le texte n'est plus un aliment susceptible de contaminer le corps spirituel du lecteur, ou un corps malade, potentiellement infectieux, dont il faut rectifier la nature imparfaite : il est une *intégrité*, dont la totalité désormais parfaite est nécessairement dégradée par toute modification de la forme. On ne doit pas y toucher. Le texte intégral est « massacré » (Besse, 1988), « tronqué », (Cicurel, 1991), pour devenir « un écorché de laboratoire avant l'autopsie ». Pour Sareuil (1982), la mise en extraits de Voltaire est « un massacre », ou pour Peytard (1988), l'adaptation de Victor Hugo en français simplifié relève de « l'œuvre de profanateur » : le corps (ou le cadavre) de l'œuvre est bien malmené par les processus de transformation en contexte d'enseignement, de l'extraction à l'adaptation. L'image du texte-tissu intervient aussi pour dire le disparate de l'extraction, chez Besse (1988) encore qui parle de « morceaux de textes », d'« agrégat lacunaire de lambeaux divers », de « patchwork disjoint » ou de « relatif éparpillement de coupons textuels dépareillés ». Ainsi, des connotations négatives s'installent, qui valorisent une pratique authentique de la lecture d'un livre dans son intégralité, alors que les lectures fragmentaires en contexte scolaire ne constituent pas en soi des pratiques authentiques de lecteurs. La notion d'*authenticité* est alors à comprendre au sens de *non didactisé*, c'est-à-dire de non construit pour la classe. Le discours didactique dévalorise ainsi paradoxalement ses propres pratiques. Houdart-Merot note ainsi l'insistance sur la notion d'*authenticité* dans les programmes de 1981 :

Les termes « personnel » et « individu » émaillent fortement ces prescriptions institutionnelles, qui, au nom d'une « nouvelle conception de la culture (plurielle et relative) » suppriment les listes d'auteurs ou d'œuvres à étudier et recommandent de privilégier des situations de lecture authentique, ce que l'étude de « morceaux choisis » ne favorise guère. » (1998 : 147).

Un article emblématique de la critique du morceau choisi est celui de Kuentz, « L'envers du texte ». Une approche en termes d'analyse de discours fait émerger d'autres métaphores à valeur fortement péjorative, dans une critique du manuel Lagarde et Michard en tant que représentatif d'une société marquée par les valeurs traditionnelles et de consommation : le morceau choisi est une objectivation de la littérature, transformée en produit. L'extrait devient un « objet commercial ». L'extraction est un « conditionnement »,

un « emballage », une « neutralisation » (1972 : 4-5), est constitué de « pièces détachées » ou « dans le domaine du vêtement, de prêt-à-porter ». Le texte-tissu n'est plus patchwork, mais objet anonyme, destiné à n'importe quel consommateur. On retrouve également la métaphore médicale, non plus du côté de la blessure, mais de la stérilisation : l'extraction « aseptise », le texte est un objet « aseptisé ». Le corporel oppose ici le texte vivant et le texte « mort », domaine métaphorique que l'on retrouve à la même époque dans la revue *Le Français aujourd'hui* (1977). La non-authenticité du manuel est également dénoncée par Kuentz : le cadrage est « artificiel » (*ibid.* : 6). Les verbes employés renvoient aux sèmes de la souffrance du texte original : le texte « subit » ou « est soumis » à diverses opérations. Les extraits sont des « fioles précieuses qui seront étiquetées et rangées dans la cave du connaisseur. » La métaphore du manuel est alors celle du grand magasin : « le manuel est construit, en somme, à l'image du grand magasin : le consommateur peut trouver sur place tous les produits finis dont il a besoin pour assimiler ce qu'il faut de « littérature » pour faire bonne figure dans l'existence » (*ibid.* : 18). Ou encore : « Aussi l'image du grand magasin peut-elle être reprise ici : pour l'auteur de manuel, le grand problème est celui de l'organisation de ses rayons » (*ibid.* : 19).

On voit ainsi la forte charge axiologique de ce discours sur la littérature enseignée. Il dessine une norme de ce que doit être une véritable étude de la littérature, qui ne correspond pas aux usages, qui sont majoritairement de sélection et d'extraction. Le malaise lié à l'enseignement de la littérature s'explique en partie par l'écart entre ce que la norme valorise (ou ici, dévalorise) et la réalité des pratiques pédagogiques, qui, à l'aune de cette norme, sont nécessairement dégradantes. Observer ce discours permet de s'affranchir de sa charge négative et de prendre les corpus littéraires pour l'enseignement pour ce qu'ils sont : des textes produits à partir de textes littéraires, dans un contexte éducatif précis, par des acteurs (auteurs de manuels, enseignants) professionnels, et non pour ce qu'ils font à la littérature. Ce sont d'ailleurs les pratiques littéraires qui, le plus, permettent de revaloriser la fragmentation de l'œuvre en tant que manière de s'approprier, de faire sien, de digérer (pour reprendre la métaphore alimentaire) la littérature.

2. Une pratique littéraire à part entière

En didactique de la littérature, l'extraction et la citation peuvent être perçues de manière extrêmement négative. On peut pourtant les considérer comme une pratique littéraire à part entière, et cela implique, du point de vue de la didactique, une revalorisation de ces

pratiques d'extraction. Pourquoi, en effet, l'enseignement s'imposerait-il une approche plus sacralisante du fait littéraire que les écrivains eux-mêmes ? Nous nous appuyons pour le montrer sur les approches des pratiques d'extraction des écrivains dans les études littéraires. Minzétanu regrette que l'analyse de la citation ait été étudiée dans une perspective essentiellement intertextuelle et rhétorique (2012 : 49). Le fragment littéraire prélevé a surtout été observé en tant qu'énoncé opérant un rapprochement entre deux textes, pour le lecteur, et non comme ce qu'il est avant toute chose : la trace d'une expérience de lecture, un geste montrant une certaine disposition d'esprit du lecteur, à un moment donné, qui semble rencontrer le texte d'une manière suffisamment intense, singulière, pour vouloir en conserver un morceau. Minzétanu part donc d'un objet, le carnet de notes des lettrés, qui définit une pratique d'extraction et de citation que l'on peut envisager de plusieurs points de vue. Du point de vue du texte cité, il s'agit de traces du texte lu, « les restes d'un texte lu, détaillé, mis en miettes » (2016 : 18), comme si la citation ou l'extraction étaient les reliefs de la consommation, de l'appropriation du texte intégral. Sous un autre angle, du point de vue du lecteur-lettré, écrivain, les notes sont une matière qui prépare l'écriture à venir, « une propédeutique du processus créateur » (*ibid.*). La note-citation, envisagée du point de vue des traces de lecture, permet de travailler à une phénoménologie de la lecture : « s'intéresser aux notes de lecture présentes dans les carnets d'écrivains revient la plupart du temps à analyser les *moments forts* d'une lecture, à théoriser la lecture en prenant comme critère essentiel l'intensité » (*ibid.* : 61). Il s'appuie notamment sur le modèle de Barthes, dont la pratique des fiches et le travail de lecteur font un excerpteur exemplaire. Barthes, dans son cours sur la préparation du roman⁷⁶, fait de la lecture-citation, de l'extraction, une manière de détruire l'œuvre « pour la faire vivre » : son découpage en moments d'intensité, seuls éléments que l'on retient, en éléments poignants, témoigne d'une véritable appropriation. Il note, à propos de sa lecture de Dumas :

je sais que pour moi il y a dans *Monte Cristo* des éléments pathétiques qui me permettraient de reconstruire l'œuvre (j'ai pensé à un cours sur ce roman) → comme si nous acceptions de déprécier l'œuvre, de ne pas en respecter le Tout, d'abolir des parts de cette œuvre, de la *ruiner* – pour la faire vivre. (Barthes *in* Minzétanu, 2016 : 62).

⁷⁶ Roland Barthes, *La Préparation du roman I et II, Cours et séminaires au Collège de France (1978-1979 et 1979-1980)*, Paris, Seuil/IMEC, 2003, page 138-139.

La note-citation est aussi le signe de moments de lecture exceptionnel, que Barthes appelle « moment de vérité », au sens où ce qui est écrit est perçu comme vérité fondamentale, émouvante et nécessaire, pour le lecteur. N'est-ce pas, dans cette épiphanie du lecteur⁷⁷, dans ce moment d'exaltation intellectuelle, que se joue la visée la plus profonde de la littérature ? Il en résulte naturellement une déstructuration de l'échelle de l'œuvre, un passage au second plan, face au lien intime qui se joue entre un moment du texte et la subjectivité du lecteur.

Minzetanu relève l'importance de ce qu'il appelle la littérature de compilation dans la formation de cette lecture citationnelle, et formule à mi-mot, en s'appuyant sur les travaux d'Emile Durkheim⁷⁸ et d'Ann Moss⁷⁹, l'hypothèse que les dispositifs scolaires pourraient influencer les modes de lecture des lettrés eux-mêmes, bien que nous ayons du mal à prouver et à accepter cette relation entre pratiques scolaires et pratiques artistiques :

Il y a une forme d'évidence en apparence stérile dans le fait de dire que les règles, les gestes, les postures et les exercices que l'école nous a transmis continuent à nous influencer intellectuellement tout au long de notre vie professionnelle, mais en même temps, lorsqu'il s'agit des lettrés plus illustres, une forme de résistance nous empêche souvent d'identifier les dispositions, les pratiques de lecture et d'écriture que ceux-ci doivent à l'école et aux apprentissages de leur temps⁸⁰. (2016 : 123-140)

Ainsi, ce qui, chez les écrivains, est une pratique absolument fondamentale, devient signe d'incomplétude, ou d'irrespect chez les amateurs, les passeurs, les enseignants, et dire que les écrivains ont des pratiques formées par l'école est difficile.

D'autres ouvrages rendent compte du rôle de la lecture citationnelle chez les écrivains. Macé, à partir de sa propre lecture du poème de Francis Ponge, « Dans le style des hirondelles », rend sensible plus encore cette phénoménologie de la lecture, à partir des rythmes, des formes, des leitmotifs qui en restent et qui deviennent des matériaux de notre vie (2011 : 12). Le moment intense de la lecture n'est pas seulement celui où, levant les yeux

⁷⁷ Nous empruntons cette expression à Burke (2011) et la présentons ci-dessous : Partie 3, Chapitre 3, 1.2.1.

⁷⁸ Durkheim analyse l'usage pédagogique du carnet de citations, ou cahier d'expressions. Émile Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, [1938], 1990, page 228.

⁷⁹ « Un autre élément essentiel de la recherche d'Ann Moss qui concerne l'influence de l'*ars excerpenti* sur nos propres manières de lire et qui mérite d'être retenu ici est celui-ci : « Les enfants élevés de cette manière entraînent dans la vie adulte avec certaines attitudes mentales et certaines habitudes de lecture et d'écriture qui ont marqué la culture lettrée de l'Europe de l'Ouest pendant une période remarquablement longue ». Il se réfère à l'ouvrage d'Ann Moss, *Les Recueils de lieux communs. Méthode pour apprendre à penser à la Renaissance*, 2007.

⁸⁰ Minzetanu (2016) observe également les traces des apprentissages scolaires dans les pratiques littéraires.

de son livre, comme Barthes, le lecteur prend son crayon pour retenir, annoter, dans la forme de la citation ou d'autres traces de lecture, mais tous les instants où la lecture « tire des fils et des possibilités d'être » à la manière dont Bonnefoy (2006 : 223-239) décrit les lectures de Proust ou de Rimbaud⁸¹. Elle devient ainsi pour Macé une pratique qui « anime la vie intérieure du lecteur » (*ibid.*). La lecture n'est pas une activité séparée du reste de nos pratiques, mais, dans le cadre de ce que Macé nomme, en développant une proposition de Foucault « une stylistique de l'existence⁸² », elle est un des éléments qui vient composer, renouveler, marquer notre manière d'être : « On peut en effet regarder la lecture comme une pratique d'individuation, un moment décisif dans l'élaboration de la “grammaire du rapport à soi” » (2011 :18). Cette conception de la lecture fait particulièrement écho à l'idée d'un apprentissage de la subjectivité en langue étrangère, car notre propos est que la littérature est un des lieux où l'apprenant en langues étrangères construit son nouveau soi, plurilingue, y intégrant des signes, des images, des connotations nouvelles, et sortant du statut d'analphabète, d'*infans*, dans cette langue nouvelle, acquière peu à peu son autonomie, autonomie qui ne se résume pas seulement à la capacité à exister en tant qu'acteur social, mais s'étend aussi au fait d'exister en tant que sujet. Elle vient nourrir l'intériorité en langue étrangère. Macé insiste à plusieurs reprises sur le rôle du bref, de l'échelle de la phrase dans cette phénoménologie de la lecture, parce qu'elle s'adapte à la capacité d'attention du lecteur, à « l'échelle attentionnelle du sujet » (2011 : 56). La citation, pour sa forme, s'appuierait donc sur les capacités cognitives du lecteur. Pourtant, une autre échelle, celle de la narration, semble

⁸¹ Pour Bonnefoy, « la lecture “textuelle” est une censure ». Il oppose la lecture intellectuelle, qui commente, qui déplie le texte, à la lecture poétique. Il faut « lire comme Rimbaud le faisait, lire en sachant s'arrêter de lire ». « Que Proust ne parle jamais de “texte” va dans le sens de ce que je viens de dire, mais aussi sa façon d'associer si spontanément à ses souvenirs de lectures ce qui en fut le lieu, avec ses objets et ses êtres. Pour résumer mon idée de cette forme de la lecture qui tend à la poésie, j'aurais pu dire qu'elle demande de lever les yeux de la page [...]. Et j'aurais pu ajouter que le sens d'un texte ne peut commencer à valoir pour nous qu'après la vérification qui consiste, instinctivement d'ailleurs, à en recharger les mots de nos souvenirs ou de nos expériences présentes » (2006 : 239).

⁸² Le terme est emprunté au dernier cours de Foucault au Collège de France (*Le courage de la vérité*, 1984 : 149), et Macé s'empare d'une suggestion de ce cours, à partir de la notion d'esthétique de l'existence : Foucault affirme que « l'existence, (le *bios*) a été constitué dans la pensée grecque comme un objet esthétique, comme objet d'élaboration de perception esthétique : le *bios* comme œuvre belle. » Il ajoute : « On a là l'ouverture d'un champ historique d'une grande richesse. Il y a bien sûr à faire l'histoire de la métaphysique de l'âme. Il y a aussi à faire (...) une histoire de la stylistique de l'existence, une histoire de la vie comme beauté possible ».

jouer un rôle important : Macé s'appuie sur *Temps et récit*⁸³, pour proposer la notion d'émotion narrative. S'interrogeant sur les raisons de la nécessité de la narration, de l'adhésion instinctive à sa forme, Macé rappelle que la phénoménologie a montré l'adéquation de la forme du récit avec la structure intentionnelle de la conscience, avec son rapport au temps, son orientation : « nous croyons à une identité exclusivement “narrative” » (2011 : 104). Si Macé conteste le primat de « l'identité narrative » pour affirmer l'existence d'« identités stylistiques », sa phénoménologie de la lecture met en avant deux grandes échelles, celle du détail, phrase, image ou connotation, celle de l'histoire, de la narration, qui se découpe en actions, qui comporte une temporalité orientée.

La lecture citationnelle des écrivains apparaît ainsi comme un prélèvement dans les œuvres, à différentes échelles, pour nourrir le sujet-lecteur, relégitimant le braconnage qu'est la lecture.

Chapitre 6 Conclusion partielle

L'approche historique permet de s'extraire de questions méthodologiques en montrant que la question de la littérature ne se restreint pas aux techniques d'enseignement, mais dépend tout autant d'enjeux matériels (les modes de diffusion des textes) et politiques (les finalités de l'apprentissage et le statut du public enseigné). Les formats de textes portent des valeurs : voilà ce qu'établit un parcours dans l'évolution des pratiques de lecture et d'enseignement. Elles correspondent en effet à des régimes de lecture et à des rapports au texte différent. D'un côté, la lecture intensive d'une petite quantité de textes, le rapport étroit à l'échelle 1 :1 du texte peut être valorisé comme pratique spirituelle, comme pratique intellectuelle, alors que la lecture extensive relève d'une lecture superficielle qui instrumentalise l'œuvre. À la lecture-manducation, l'imprimerie ferait succéder une lecture trop rapide, ne permettant plus de comprendre la pensée des auteurs. Dans d'autres rapports plus contemporains aux régimes de lecture, le travail sur l'extrait serait une pratique desséchante, artificielle, et seule la lecture longue permettrait un rapport authentique au texte. Pourtant toute lecture longue ne serait pas

⁸³ Dans le volume 3 de *Temps et récit*, Le temps rapporté, Ricoeur résout l'antinomie que constitue le « problème de l'identité personnelle » (soit le sujet est identique à lui-même (*idem*) dans la variété de ses états, soit il n'est qu'une « illusion substantialiste ».) par la notion d'identité narrative : « A la différence de l'identité abstraite du Même, l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie. Le sujet apparaît alors constitué comme lecteur et comme scripteur de sa propre vie, selon le vœu de Proust. » (1985 : 442-444).

valable : la lecture impliquée de textes de la littérature populaire sur smartphone n'est pas perçue comme une pratique de lecture légitime. Le genre n'est pas le bon, et l'écran lui-même ferait obstacle à la lecture. Les recherches montrent plutôt l'émergence d'un nouveau régime de lecture, très fragmenté, qui vient s'ajouter aux autres pratiques ou se situer dans des interstices auparavant sans lecture. On constate que les pôles s'échangent au fur et à mesure que les contextes évoluent (massification de l'enseignement, émergence de nouveaux supports de lecture).

Mais dans les pratiques, les extractions en contexte littéraire ou scolaire, les lectures extensives et les lectures intensives coexistent. Des genres relevant de l'assemblage de textes courts naissent et évoluent (florilèges, miscellanées), des pratiques didactiques promouvant la lecture longue se diffusent chez les maîtres de langue, des œuvres longues sont coupées et censurées pour l'enseignement. L'« œuvre intégrale » n'a jamais été intègre, et les manipulations des échelles des textes font partie de la vie sociale du texte littéraire.

Partie 3. Réception des corpus littéraires et théories de la lecture : pour une approche interdisciplinaire de l'objet « lecteur »

Nous avons observé jusqu'ici les corpus littéraires du point de vue des discours et des pratiques d'enseignement, c'est-à-dire du point de vue de leur conception, de leur légitimation, de leur production. Observer non plus la production, mais la réception de corpus littéraires, du point de vue du format du texte et du régime de lecture associé nécessite d'envisager également les théories de la lecture. Nous nous proposons d'aborder le « sujet lecteur » comme objet d'étude, en montrant que la didactique de la littérature n'est pas une discipline applicationniste des théories de la lecture mais qu'elle se positionne toujours du côté du lecteur réel, quand d'autres approches favorisent des lecteurs implicites. En d'autres termes, si l'on envisage la lecture comme un objet pouvant être regardé d'un point de vue littéraire, cognitif, historique ou encore didactique, on peut voir que l'angle didactique inclut nécessairement le lecteur empirique en formation dans son champ de vision.

Nous aborderons les théories de la lecture du point de vue des études littéraires, des approches cognitives et des approches didactiques : le champ didactique lui-même se représente comme un héritier des études littéraires, quand il s'agit de retracer l'émergence de la notion de sujet lecteur. La question de la réception et du mode d'appropriation des corpus littéraires en fonction de formats de texte convoque d'abord les théories de la réception littéraire. Ces approches de la lecture propres aux études littéraires (et ne prenant pas en compte la lecture ordinaire) ont engendré au tournant du millénaire des réflexions sur le lecteur empirique, déplaçant le curseur de l'œuvre vers le lecteur. Dufays (2010 : 33) parle de ces approches en termes de théorie de la réception interne et de la réception externe : nous reprendrons cette distinction en montrant de quelle manière les objets étudiés la constituent, et en quoi les théories internes envisagent déjà la question du lecteur empirique. On remarquera, en s'appuyant sur les travaux fondateurs de Rosenblatt (1938, 1978), que la didactique de la littérature permet depuis longtemps de donner corps à ce lecteur empirique, en prenant en compte l'élève : la lecture est un objet interdisciplinaire, qui doit pouvoir être

abordé par le versant du texte, du lecteur réel, ou encore de la compétence de lecture. Parallèlement, la psychologie cognitive a étudié le fonctionnement de la lecture ordinaire, offrant ainsi une meilleure compréhension des difficultés engendrées par l'appréhension des textes, notamment en langue étrangère. Nous verrons que ces approches travaillent essentiellement à l'échelle de la microstructure. Enfin, l'approche de la lecture des textes littéraires se nourrit également des apports des sciences cognitives sur la question du traitement de l'émotion, montrant notamment la part de l'affectivité dans l'investissement du lecteur : les propositions de Burke et de Caracciolo permettent d'envisager la dimension affective de la lecture longue. La variété des objets convoqués par la réception des textes littéraires invite à développer une approche interdisciplinaire : si cette ambition excède très largement le cadre de ce travail, nous souhaiterions simplement situer la place de la didactique de la littérature en français langue étrangère, qui, en observant la réception de lecteurs en formation en contexte interculturel, permet de mieux connaître la variété des lectures possibles, et leurs niveaux, et d'adapter le choix des formats en fonction des besoins des lecteurs.

Chapitre 1 Théorie littéraire et théories de la lecture

Ce sont les théories de la réception qui dominent les représentations du lecteur, dans le champ des études littéraires. La dimension abstraite du lecteur ainsi envisagé est liée aux objets même que ce champ se donne.

1.1. *Les théories de la réception interne et l'émergence de la figure du lecteur*

En contexte français, la notion de réception s'élabore d'abord à travers la réflexion des théoriciens de la littérature sur la place accordée au lecteur dans le texte. Rappelons, avec Parmentier (2017), que la théorie littéraire ne s'est pas intéressée au lecteur réel, mais à des modèles généraux de la lecture. Elle appelle de ses vœux une approche littéraire des œuvres par leur réception effective, objet qui a pour l'instant été abordé par les historiens de la littérature, sociologues, cognitivistes ou psychologues. Jouve (2011 : 39) formule ainsi l'*a priori* de la théorie littéraire : « A priori, l'enseignement de la littérature n'a pas grand-chose à retirer de l'analyse des lectures. Ce qui intéresse les études littéraires, c'est en effet la réalité objective du texte. Or les lectures attestées sont toujours assez éloignées de cette réalité ». Il rappelle que Michel Picard, dans *La lecture comme jeu* (1986), parle de la lecture comme d'un

« refoulé des études littéraires ». Pourtant, la théorie littéraire importe en tant qu'elle permet de penser le lecteur empirique, en mettant en place une conception de la lecture comme interaction entre texte et lecteur : c'est en tant qu'origine épistémologique des approches didactiques qui émergent à partir des années 1990 qu'il s'agit d'en rendre compte. Il nous semble par ailleurs intéressant de relever que des concepts construits dans le contexte de formalismes étroitement liés au texte peuvent venir nourrir des approches didactiques plus empiriques et s'appuyant sur les données concrètes de l'expérience de lecture.

Iser (1976) propose une théorie de l'effet qui donne largement sa place au lecteur. Dans son approche phénoménologique de la lecture, il s'oppose nettement aux approches du texte comme « préstructuration de la réception » de la théorie marxiste.

Les théories textuelles en cause laissent toujours à supposer que la communication doit être comprise comme une relation à sens unique du texte au lecteur. Mais la lecture est interaction dynamique entre le texte et le lecteur. Car les signes linguistiques du texte et ses combinaisons ne peuvent assumer leur fonction que s'ils déclenchent des actes qui mènent à la transposition du texte dans la conscience de son lecteur. Cela veut dire que des actes provoqués par le texte échappent à un contrôle interne du texte. Ce hiatus fonde la créativité de la réception. (1976 : 198)

Eco (1979) part du texte lui-même pour montrer de quelle manière il programme la coopération du lecteur. Le texte détermine un ensemble de mouvements coopératifs du lecteur, dans un processus de sélections et de mises en relations à partir de l'encyclopédie (c'est-à-dire de la compétence encyclopédique) de celui-ci. Actualisant ou virtualisant sans cesse des pistes possibles, le texte est ainsi une machine encodant la lecture et nécessitant l'action de lire pour fonctionner. Iser comme Eco créent ainsi le modèle d'une « lecture inscrite » (Jouve, 2011 : 39) constituée d'un ensemble d'instructions implicites ou explicites, présentes dans le texte. Cependant, le lecteur envisagé est tout à fait théorique, de même que sa compétence encyclopédique est virtuelle, modélisée sur celle d'un lecteur idéal, maîtrisant l'ensemble des traits culturels associés à la langue dans laquelle le texte est écrit. Cette maîtrise abstraite définit de manière implicite un lecteur modèle parfait :

Pour actualiser les structures discursives, le lecteur confronte la manifestation linéaire au système de règles fournies par la langue dans laquelle le texte est écrit et par la compétence encyclopédique à laquelle par tradition cette même langue renvoie. (Eco, 1979 :7)

On voit combien la notion d'encyclopédie paraît à la fois nécessaire et peu opératoire pour le lecteur réel : la lecture ne peut se faire sans que le texte soit mis en lien avec un ensemble de connaissances préexistantes, mais il est délicat de supposer que le texte puisse en programmer l'activation. Le déplacement de la didactique des langues et des cultures

étrangères permet de penser autrement ce modèle abstrait : faut-il invalider comme lecture fautive une lecture qui se fait nécessairement « hors cadre » ? (Vanoosthuysse dans Godard, Havard, Rollinat-Levasseur : 2011) Ou le système de règles et de références n'est-il pas nécessairement lié à un sujet situé, que la complexité des cultures et des identités rend tout à fait imprévisible ? Vanoosthuysse fait ainsi du lecteur étranger « un modèle pour les théories de la lecture », qui prenne en compte la diversité des lectures, qui oblige par conséquent à penser le caractère nécessairement empirique de la lecture. Cependant, Eco ne limite pas la réflexion sur la lecture au lecteur modèle de *Lector in fabula*. Dans *Les limites de l'interprétation* ([1987]1992), il propose d'analyser la tension du lecteur vers trois domaines. Le premier est l'intention de l'auteur, par laquelle le lecteur recherche ce qui, dans l'œuvre, provient d'une volonté de l'auteur. *L'intentio auctoris* peut s'appuyer sur une démarche d'histoire littéraire, des approches biographiques, ou « psychographiques » considérées comme dépassées (Ricoeur : 1985, 289) ou tout autre démarche s'appuyant sur l'historicité du texte et sur la figure de l'auteur. Une seconde approche est la poursuite de *l'intentio operis*, intention de l'œuvre, qui se veut « objective » et cherche ce que le texte dit « en référence à sa propre cohérence contextuelle et à la situation des systèmes de signification auxquels il se réfère ». Cette lecture demeure le modèle d'une approche objective des textes, qui se veut à la fois ouverte et contrainte par la réalité du texte, et garantit pour Eco la validité de l'interprétation. La lecture, enfin, peut s'appuyer sur *l'intentio lectoris* : l'on cherche alors dans le texte « ce que le destinataire y trouve en référence à ses propres systèmes de significations et à ses propres désirs, pulsions, volontés », et le rapport au texte est alors un rapport d'utilisation. Si la théorie littéraire contemporaine fait de *l'intentio operis* le modèle consensuel de la lecture, Eco voit bien combien son modèle est en même temps abstrait, et ambigu : « Utilisation et interprétation sont deux modèles abstraits et toute lecture résulte toujours d'un mélange des deux (1992 : 46) ». Le lecteur n'est pas toujours, chez Eco, entièrement contenu dans le texte, lecteur en creux, et son approche structuraliste laisse une place à l'émergence d'un lecteur-sujet. Le terrain n'est simplement pas celui de l'enquête auprès des lecteurs, et les connotations négatives associées à l'utilisation, pôle négatif d'une lecture peu scrupuleuse, face à l'interprétation, peuvent disqualifier le pôle du lecteur. Cependant, les notions d'*intentio lectoris*, d'*intentio auctoris* et d'*intentio operis* permettent de nouer différents niveaux d'appropriation de l'expérience de lecture. Ce qui colore l'activité intellectuelle du lecteur, qui constitue un tout insécable, peut en effet venir, dans des proportions variées, de différents univers mentaux, celui du temps de l'énonciation de l'œuvre, celui de l'univers du texte, celui de l'univers du lecteur.

Les travaux de Picard (*La lecture comme jeu*, 1986), d'inspiration psychanalytique, complexifient ce lecteur modèle, en opposant différents modes de lecture, différents rapports à la programmation textuelle. Il oppose ainsi le *play*, le jeu de rôle impliqué, qui s'appuie sur une suspension de la distance critique et une pleine participation du lecteur à l'univers du texte, du *game*, jeu de stratégie qui s'appuie sur une connaissance fine des règles et codes régissant le texte (genre, attentes, intertextualité) pour créer une lecture distanciée. Les interludes coupant la partie de l'ouvrage montrent que l'approche s'appuie sur les textes littéraires eux-mêmes, et non sur une enquête auprès de lecteurs : le lecteur modèle est ici Picard lui-même, comme Eco l'était pour *Lector in fabula*. Mais la théorie interne à partir d'une conceptualisation qui s'appuie implicitement sur une observation empirique des « théoriciens lecteurs » que sont les chercheurs ouvre la voie aux recherches sur les apprenants-lecteurs. La notion de lecture distanciée et de lecture participative est ainsi particulièrement opératoire. Il existe une solution de continuité entre les différentes approches, la distinction entre interne et externe ne reposant pas sur une opposition de principe, mais sur la différence des objets et le mode de constitution des connaissances : à partir du texte ou à partir du lecteur.

Jouve (2011 : 41), dans un ouvrage qu'il est important de resituer dans son champ, celui de la didactique de la littérature, dépassant l'*a priori* de la théorie littéraire, montre bien que la lecture inscrite (celle de Iser, celle d'Eco) est difficile à distinguer d'une lecture réelle : « plutôt que de distinguer entre lecture inscrite et lecture réelle, il vaudrait donc mieux déterminer avec précision ce qui revient au texte et ce qui revient au lecteur dans le processus de lecture ». La didactique de la lecture littéraire se donne donc pour rôle de déployer le pôle « lecture » d'approches de la réception qui envisageaient d'une part le texte tourné vers le lecteur, à partir d'outils d'analyse pertinents propres à sa discipline, et d'autre part le lecteur tourné vers le texte, de manière hypothétique, virtuelle, car l'enquête empirique, sur les lectures effectives, ne relevait pas de ses terrains et de ses outils d'enquête. Ce n'est pas parce qu'un « structuralisme borné » interdisait de « sortir du texte » (Ricœur⁸⁴) qu'Eco n'aborde pas les lectures réelles, mais parce que ses objets et ses outils étaient autres. Sans doute pour aborder le lecteur empirique est-il nécessaire de disposer d'un terrain s'y prêtant, de travailler

⁸⁴ Ricœur montre la fécondité de la notion d'horizon attendue chez Jauss, l'opposant à deux écueils de la critique d'après-guerre : « Il faut récuser avec la même force la thèse d'un structuralisme borné qui interdit de « sortir du texte » et celle d'un marxisme dogmatique qui ne fait que transposer sur le plan social le *topos* usé de l'*imitatio naturae*. » (1985 : 253).

avec des lecteurs et de s'intéresser à leur lecture, par exemple parce qu'il s'agit de lecteurs en formation.

1.2. *Les théories de la réception externe et le lecteur hors texte*

C'est bien parce que la constitution de leur objet est différente que les théories de la réception externe s'intéressent aux lectures effectives, à différentes échelles, temporelles, sociales, individuelles. Ricœur resitue les deux échelles de l'approche des rapports entre « monde du texte » et « monde du lecteur » :

L'esthétique de la réception peut être prise en deux sens ; soit dans le sens d'une phénoménologie de l'acte *individuel* de lire, dans la théorie de l'effet-réponse esthétique selon W. Iser, soit dans le sens d'une herméneutique de la réception *publique* de l'œuvre, dans l'esthétique de la réception de H.-R. Jauss (1985 : 311).

L'école de Constance propose ainsi d'envisager la question de l'histoire littéraire du point de vue de l'historicité des lectures. La première ([1972] 1978 : 51) des sept thèses développées par Jauss dans le chapitre « Histoire de la littérature : un défi pour la théorie littéraire » qui ouvre *Pour une esthétique de la réception* déplace, du point de vue de l'histoire littéraire, le point sur lequel l'intérêt de l'historien de la littérature peut porter. Si l'on a, avant tout, retenu des monographies qui composent le recueil la notion d'horizon d'attente, c'est au premier chef le déplacement vers le pôle de la lecture qui renouvelle la conception de l'histoire littéraire. De la même manière qu'Eco et Iser rendent pensables une centration sur le lecteur, en le situant dans le processus de lecture au même titre que l'auteur ou le texte, Jauss rend pensable la réception dans le cadre de la théorie littéraire parce qu'il la fait basculer d'emblée vers l'*intentio lectoris*, à l'échelle non plus du lecteur individuel, mais de communautés de lecteurs, de lectures historicisées, que l'on peut observer en diachronie (cinquième thèse : « l'esthétique de la réception [...] exige que chaque œuvre soit replacée dans la « série littéraire » dont elle fait partie »), dans l'enchaînement des réceptions et des productions, ou en synchronie (sixième thèse : « il doit aussi bien être possible d'étudier en coupe synchronique une phase de l'évolution littéraire »).

Bien entendu, les théories externes, en fonction du grain d'analyse, peuvent s'éloigner de l'œuvre. Elles entrent ainsi dans un continuum qui permet d'aborder le texte littéraire de manière interdisciplinaire. Ainsi, l'objet se modifie encore si l'on passe des théories externes de la lecture à des approches historiographiques. L'histoire de la lecture s'appuie sur toutes sortes d'archives rendant compte de pratiques de lecture mais n'a pas besoin d'analyser les textes, ni même de travailler sur des textes de lecteurs. La constitution des objets est donc

variable, et peut aller vers une analyse précise de la réception. Ce phénomène est aussi sensible du côté de la sociologie de la lecture, qui ne s'intéresse pas d'emblée aux lecteurs empiriques, mais aux aspects externes quantifiables de la lecture : Lahire reproche ainsi à la sociologie de la lecture de s'intéresser à des approches quantitatives plus qu'à ce qui se joue dans le rapport à certaines œuvres ([1998], 2011). Si des démarches qualitatives ont pu exister, par exemple chez Waples⁸⁵ (1940), elles n'ont pas été développées, les sociologues s'intéressant plutôt à la consommation culturelle de masse. C'est ainsi une littérature « réifiée », déclinable en observations chiffrées, qui est abordée par les sociologues, et non la lecture elle-même, en tant qu'« activité intellectuelle et sensible ». Leenhardt et Josza notent ainsi :

Certes, on employait le mot lecture, mais il s'agissait de l'achat du livre, de la fréquentation des bibliothèques, du temps utilisé pour lire, de l'intensité de l'utilisation de ce temps, de l'attachement à tel ou tel auteur, des réactions positives ou négatives à l'égard d'un type d'œuvres donné, des comportements et attitudes à l'égard de l'objet imprimé nommé livre, sans que jamais ce que nous avons appelé l'activité intellectuelle et sensible qu'est la lecture fût l'objet d'aucune recherche spécifique. (1992 : 20).

Avec Escarpit⁸⁶, à partir de 1958, la sociologie approche la littérature comme un « fait littéraire ». On remarque que c'est précisément contre les approches se limitant au texte qu'Escarpit propose une approche de la lecture comme « consommation littéraire ». Il s'agit d'aborder les œuvres de manière empirique en prenant en compte l'auteur (ses conditions d'existence), l'œuvre (ses conditions de production et de diffusion) et le lecteur. Celui-ci n'est pas une entité abstraite, mais une réalité empirique, dont les capacités et les goûts varient en fonction de nombreux critères. Il distingue trois publics dans sa « théorie des publics » : le « public interlocuteur », le « public-milieu », acculturé aux références de l'auteur, et le « grand public », suffisamment éloigné de ce qu'anticipait l'auteur pour réaliser des « trahisons créatrices », des appropriations du texte largement éloignées du sens originel.

Deux des exemples les plus caractéristiques de trahisons créatrices sont ces *Voyages de Gulliver* de Swift et du *Robinson Crusoé* de de Foe. Le premier de ces livres est originellement une satire cruelle d'une philosophie si noire qu'elle reléguerait Jean-Paul Sartre à l'optimisme de la *Bibliothèque rose*. Le second est un prêche (parfois fort ennuyeux) à la gloire du colonialisme naissant. Or, comment vivent ces deux livres actuellement, comment

⁸⁵ *What Reading Does the People*, de Douglas Waples, Bernard Berelson, and Franklyn R. Bradshaw, traite des effets sociaux de la lecture.

⁸⁶ Escarpit propose une sociologie empirique du fait littéraire, et aborde le premier le lecteur empirique, la consommation du livre, les bibliothèques et les institutions littéraires, dans sa *Sociologie de la littérature* (1958).

jouissent-ils d'un succès jamais démenti ? Par l'intégration au circuit de la littérature enfantine ! Ils sont devenus des livres d'étrennes. (1958 : 112)

Cette théorie de la consommation littéraire s'appuie essentiellement sur la notion de *public*, et non sur celle de *lecteur*. Si l'approche s'appuie sur des lectures empiriques, elles sont envisagées de manière collective. Leenhardt et Josza (1992) catégorisent également les différents types de lecteurs en fonction d'une répartition sociologique, mais à partir de lectures réelles des *Choses* de Georges Perec en France et en Hongrie, et du *Cimetière de rouille* de Endre Fejes en France et en Hongrie : l'ouvrage fait donc apparaître des lecteurs empiriques, dans une enquête mentionnant de manière assez fine la réception des deux romans, et aborde le rapport singulier des lecteurs aux œuvres en fonction notamment de contextes culturels différents. Il annonce ainsi des approches qualitatives de la lecture. La « lecture comme expérience sociale » que Lahire appelle de ses vœux dépasse les approches de la sociologie de la consommation culturelle, pour observer le phénomène de la lecture à l'échelle individuelle. En anthropologie, Petit (2016) travaille par exemple sur une description précise du rapport à la lecture à travers une série d'entretiens recherchant également un regard qualitatif sur les lecteurs : l'échelle est alors individuelle, et part de l'expérience de lecture.

La réception des textes est ainsi un aspect du continuum de l'objet littéraire. Ce point, pourtant central, a longtemps échappé au spectre d'analyse des différentes disciplines du fait même de sa centralité : soit, du point de vue interne, que les textes soient premiers, pour les théories littéraires, soit, du point de vue externe, que la littérature soit envisagée comme un objet de consommation culturelle, à l'échelle de la société et de ses catégories, ou comme une pratique historique. Il a fallu que s'élargissent ces deux points d'approche pour que l'« événement de lecture⁸⁷ » devienne visible. La notion de sujet lecteur nous semble émerger au croisement de ces deux mouvements, et être au cœur des démarches de la didactique de la littérature. C'est parce que le texte littéraire ne peut être pensé sans ses lecteurs en formation que la didactique s'intéresse tout particulièrement à ce point du continuum des pratiques littéraires, et qu'elle est un lien de production de connaissances sur les lecteurs empiriques.

⁸⁷ Les titres d'ouvrages autour de la lecture en didactique de la littérature FLM et FLE nous semblent, à ce titre, significatifs du positionnement de la didactique, en termes de lieu, de temps, et de point de vue : *Literature as Exploration* (Rosenblatt : 1938), *L'Expérience de lecture et ses médiations: réflexions pour une didactique* (Godard, Havard et Rollinat-Levasseur, 2011), ou *L'Évènement de lecture* (Cambron, Langlade : 2015) se situent tous dans la temporalité de l'acte de lecture (son présent, ses conséquences) du point de vue du sujet lisant.

Chapitre 2 Didactique de la littérature et théories de la lecture

Nous souhaitons maintenant montrer la place particulière qu'occupe la didactique de la littérature dans la théorisation du sujet lecteur, en montrant que le tropisme de la didactique vers le sujet lecteur n'est pas un phénomène contemporain, datant des années 1990, mais que cette émergence du sujet lecteur apparaît dans d'autres contextes, à d'autres époques.

1.1. *Le lecteur dans la théorie transactionnelle de Rosenblatt*

Lebrun (1996) a largement contribué à diffuser dans l'espace francophone les travaux sur la lecture dans le domaine de la pédagogie menés par Rosenblatt, qui donnent lieu au développement des approches transactionnelles dès la fin des années 1960 dans le domaine anglophone, et dès les années 1990 au Québec. Rosenblatt développe son approche de la lecture en 1938, dans l'ouvrage *Literature as Exploration* : elle formule le concept de *reader response*, qui « s'appuie sur l'étude des transactions entre le lecteur et le texte, elles-mêmes déterminées par les expériences personnelles du lecteur ». (Lemieux, Lacelle, 2016 : 2). Critiquant l'approche biographique dans l'enseignement de la littérature, Rosenblatt confère au lecteur une place majeure dans la construction de l'œuvre littéraire, et centre son travail sur la notion d'expérience, en s'appuyant notamment sur les travaux de Dewey. La lecture est une exploration :

The word exploration is designed to suggest primarily that the experience of literature, far from being for the reader a passive process of absorption, is a form of intense personal activity. The reader counts for at least as much as the book or poem itself; he responds to some of its aspects and no others; he finds it refreshing and stimulating or barren and unrewarding. (1938 : 6)⁸⁸

Cette perspective centrée sur le lecteur est explicitement choisie dans une finalité pédagogique : « *this book seeks to present a philosophy for teachers who desire to help young people to gain the pleasures and the understanding that literature can yield⁸⁹* » (*ibid.*) et l'image même du lecteur réel sous-tend la rédaction de l'ouvrage : « *I have attempted to keep in the center of attention certain human pictures : the student reading a book, immersed in*

⁸⁸ Le mot exploration est conçu pour suggérer avant tout que l'expérience de la littérature, loin d'être pour le lecteur un processus passif d'absorption, est une forme d'activité personnelle intense. Le lecteur compte pour au moins autant que le livre ou le poème lui-même ; il répond à certains de ses aspects et pas à d'autres ; il le trouve vivifiant et stimulant ou stérile et peu gratifiante [notre traduction].

⁸⁹ Ce livre cherche à présenter une philosophie aux enseignants qui désirent aider les jeunes gens à obtenir les plaisirs et la compréhension que la littérature peut apporter [notre traduction].

*the world it conjures up, or the student, his classmates and the teacher interchanging ideas about it*⁹⁰ » (1938 : 7). L'ouvrage se donne ainsi pour ambition de fonder une pédagogie de la littérature en s'appuyant sur une théorie de la lecture comme expérience littéraire.

En 1978, son ouvrage *The Reader, the Text, the Poem* précise les contours de la théorie transactionnelle : le lecteur ne doit plus être « invisible », affirme-t-elle, comparant cette figure de l'expérience littéraire à l'*Invisible Man* de Ralph Ellison⁹¹. Rosenblatt appelle « poème » l'œuvre unique créée par la lecture du « texte » et distingue deux types de lecture (1978 : 22-47) : la première, « efférente », est une lecture distanciée, qui retient de la lecture seulement des éléments factuels, des informations, des solutions, des instructions. L'autre est une lecture « esthétique », qui ne renvoie pas à la notion de beau, mais aux sentiments, aux émotions, aux attitudes, aux pensées que la lecture éveille chez le lecteur : « *In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text.* »⁹² (1978 : 25).

Les implications didactiques de l'approche de Rosenblatt permettent d'ouvrir la voie à des approches subjectives de la littérature, prenant en compte les réactions des lecteurs plutôt que de les guider vers des conclusions préétablies, mettant l'accent sur la coopération, et transformant la conception de la notion même de la connaissance en littérature. Les travaux de Lebrun (1994) et de Hébert (2004, 2010) développent ainsi la notion de cercles littéraires et de journal dialogué. La théorie transactionnelle de Rosenblatt, dont Lebrun rend compte dans un article s'intéressant au lecteur empirique qu'est l'élève lecteur de littérature jeunesse, se situe dans le domaine de la didactique de la littérature : on voit de quelle manière la perspective didactique offre un angle différent de celui des études littéraires sur cet objet-frontière qu'est le lecteur.

La didactique de la lecture littéraire n'est à concevoir ni comme un applicationnisme⁹³ des théories de la lecture, ni comme une compréhension plus authentique de la lecture littéraire, mais comme l'un des pôles d'une approche interdisciplinaire de la lecture littéraire.

⁹⁰ J'ai essayé de garder au centre de mon attention certaines images humaines : l'étudiant lisant un livre, immergé dans le monde qu'il évoque, ou l'étudiant, ses camarades de classe et le professeur échangeant des idées à son sujet [notre traduction].

⁹¹ Dans le roman de Ralph Ellison, le personnage principal devient invisible car personne ne le voit.

⁹² Dans la lecture esthétique, l'attention du lecteur est centrée directement sur ce qu'il est en train de vivre au cours de sa relation avec un texte en particulier.

⁹³ L'antériorité des travaux de Rosenblatt sur les théories de la réception interne et externe montre que c'est bien la prise en compte des lecteurs empiriques qui permet de faire émerger de nouveaux concepts pour comprendre la lecture, et non un transfert des théories littéraires de la réception vers la didactique.

La prise en charge de sujets lecteurs en formation ne va en effet pas de soi : les études littéraires ont pu tendre vers une théorisation de la réception du théoricien lecteur et non vers une observation de lectures empiriques, par exemple à partir des travaux de Michel Charles sur la rhétorique de la lecture⁹⁴. Ainsi, les approches structurales de la littérature élargissent peu à peu leur objet pour aller vers le pôle du lecteur, à partir des œuvres littéraires, et peuvent rendre pensables une grande variété de lectures réelles, bien que celles-ci soient par définition hors de leur champ. Nous abordons maintenant les théories du sujet lecteur telles qu'elles se sont développées plus récemment dans le domaine francophone.

1.2. *Théories du sujet lecteur : des études littéraires à la didactique*

Les années 1980 marquent l'émergence de la notion de lecture littéraire. Le colloque de Reims de 1984 réunit autour de Michel Picard des chercheurs actant le glissement de l'intérêt des études littéraires du texte vers le lecteur. Les travaux des didacticiens de la littérature font de la place du lecteur un enjeu central. Le passage du *Dictionnaire de didactique de la littérature* cité ci-après résonne comme une prise de position qui relève d'un geste de définition de la discipline elle-même, notamment au niveau épistémologique : la construction d'une compréhension de la lecture littéraire et de sa place dans l'enseignement prime sur une herméneutique des textes à destination des apprenants.

Pour nous, en effet, la lecture littéraire, à quelque niveau que ce soit, est dominée par la dimension du sujet. Elle n'a de sens que par son engagement. Le sujet s'approprie le texte, le singularise et lui donne vie. C'est pourquoi la lecture littéraire ne peut être qu'une lecture subjective riche de la multiplicité de ses réalisations. (2020 : 31)

Il s'agit donc non plus d'enseigner la littérature mais d'« enseigner la lecture littéraire », pour citer le titre d'un ouvrage de Rouxel (1996), qui privilégie encore une position de lecture distanciée, critique. Depuis les années 2000, la didactique de la littérature ne questionne plus seulement la manière dont une lecture peut devenir littéraire, mais se structure autour de la notion de sujet lecteur, dans une filiation directe avec les théories internes et externes de la réception, grâce au déplacement du point de vue vers les lecteurs apprenants. Les didacticiens de la littérature ayant largement pratiqué le « lecteur théorique » d'Eco, de Picard ou d'Iser se tournent désormais vers les lecteurs empiriques, réels, vers la lecture

⁹⁴ La *Rhétorique de la lecture* de Charles n'aborde pas le lecteur réel : « Le “lecteur” ou “la lecture” restent toujours un peu des entités, des virtualités sans réalisation concrète, sans situation précise dans la langue, dans la société, dans l'histoire, et même par rapport au discours » (Malandain :1983).

subjective. Les chercheurs se sont d'abord intéressés à des lecteurs experts, écrivains notamment (journaux et autobiographies de lecture de Pierre Dumayet, Roger Martin du Gard, André Gide, Serge Doubrovsky, Agnès Desarthe, Michel Tremblay), pour observer les réactions concrètes du lecteur et pour en tirer des propositions didactiques nouvelles, notamment autour de la prise en compte de la subjectivité du lecteur. Rouxel et Langlade définissent ainsi cette modalité de lecture :

Par lecture subjective, il faut donc entendre la façon dont le texte littéraire affecte – émotions, sentiments, jugements – un lecteur empirique. (2020 : 31)

Le texte littéraire est envisagé du point de vue de la réception, en tant qu'elle affecte un lecteur en particulier. De ce modèle découle un ensemble cohérent de concepts : plaisir de lecture comme effet ou comme objectif, effet-personnage (Jouve, 1993), empathie fictionnelle (Larrivé, 2014 ; Bemporad, 2014), activité fictionnalisante (Langlade, 2007 ; Bellemin-Noël, 2001), lecture actualisante (Citton, 2007) ou encore appropriation (Milcent, 2006, 2016). Les concepts se déplacent, souvent en lien avec des retours vers les travaux de théoriciens de la littérature. Ainsi, la notion de bibliothèque intérieure, concept d'abord élaboré pour rendre compte de la réception des corpus scolaires (Louichon, 2009a) dans le cadre de la réflexion sur les corpus, menée lors des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique, s'étendant ensuite progressivement à l'idée d'une appropriation disparate de contenus culturels variés formant un système idiosyncrasique pour chaque individu et influençant toute lecture : autant de variations s'appuyant sur des données empiriques à partir des modèles abstraits mis en œuvre par la théorie littéraire de type structuraliste. L'encyclopédie théorique du lecteur devient une bibliothèque intérieure qui influence la lecture autant qu'elle la soutient et qu'elle s'en nourrit. Inversement, les notions développées par les didacticiens changent le point de vue sur les textes et montrent de nouveaux aspects des œuvres aux théoriciens de la littérature. Par exemple, dans le champ de la narratologie, la notion de « plaisir de lecture » vient nourrir de nouvelles théorisations littéraires : ainsi comment fonder une étude de la tension narrative telle que Baroni (2007) la définit sans passer par le biais du sujet lecteur ? Ce sont bien des affects que part la réflexion de l'ouvrage, qui s'ouvre sur ce questionnement, reliant de manière tout à fait parlante structuralisme et lecture subjective : « comment se fait-il que nous soyons “pris” ou “affectés” par ces structures ? ».

Ainsi, les rapports entre théories de la littérature et didactique, nourris également des apports de l'histoire, de la sociologie, des sciences de la cognition, ne sont pas de l'ordre d'une « littérature appliquée », de la même manière que la didactique aurait été une « linguistique

appliquée », mais sont différents angles d'approche d'un même objet, les pratiques littéraires, à envisager comme un continuum interdisciplinaire.

Chapitre 3 Approches cognitives et théories de la lecture

Le lecteur interne et le lecteur externe des études littéraires, de même que les publics observés en diachronie ou en synchronie par les historiens et les sociologues, ne sont pas pris en compte en tant qu'ils sont, dans l'acte de lecture, en train de réaliser une activité intellectuelle. Ce sont des réceptions réalisées, sous le régime de l'accompli, de l'achèvement, ou des réceptions modèles, virtuelles, qui sont envisagées. Or, s'intéressant au lecteur en formation, la didactique se propose également d'envisager la lecture littéraire d'un point de vue à la fois individuel et sécant, répondant à la question : qu'est-ce qui se joue dans l'acte de lecture ? Plusieurs disciplines appartenant au domaine des sciences cognitives viennent éclairer l'acte de lecture. Varela et al. définissent les sciences cognitives comme des approches scientifiques qui, au sens large, « indiquent que l'étude de l'esprit est, en soi, une entreprise intellectuelle valable » (1993 : 33) : outre l'approche de l'intelligence artificielle, liée au modèle computationnel dominant lors de l'émergence de ces sciences, les disciplines liées sont « la linguistique, les neurosciences, la psychologie, parfois l'anthropologie, et la philosophie de l'esprit. » C'est à ce titre, en raison du regard porté sur le continuum des pratiques littéraires, que la didactique convoque les analyses de la psycholinguistique textuelle, définie par Coirier « comme l'étude des mécanismes par lesquels le sujet humain traite les dispositifs linguistiques, et plus largement les dispositifs langagiers, en vue de produire et/ou d'interpréter une suite cohérente d'énoncés » (1996 : 7). La théorie littéraire s'intéresse également aux apports des sciences de la cognition. Hartner rappelle ainsi les débats autour de la place à accorder à ces approches dans les études littéraires : « *how can empirically established, scientific claims about the biology and psychology of reading, writing and responding have no bearing on the discipline whose meat and potatoes is of reading, writing and responding?*⁹⁵ » (dans Burke et Troscianko, 2017 : 17). Pour Caracciolo, le paradigme éactif propose un dépassement de l'approche de la lecture en termes de représentations et d'images mentales pour en faire le lieu d'une expérience. Les apports des

⁹⁵ Comment les affirmations scientifiques et empiriquement établies portant sur la biologie et la psychologie de la lecture, de l'écriture et de leur réception pourraient-elle n'exercer aucune influence sur la discipline dont les bases même sont la lecture, l'écriture et leur réception ? [Notre traduction].

approches cognitives, dans leur variété, permettent d'affiner les réponses à deux questions que se posent les praticiens du FLE, lorsqu'ils abordent la lecture et la littérature en langue étrangère : pourquoi est-il si difficile de lire de la littérature en langue étrangère ? Pourquoi la littérature joue-t-elle cependant un rôle majeur dans la construction du sujet en langue étrangère ?

1.1. *Approches psycholinguistiques de la lecture : une question de niveaux*

Les approches cognitives n'abordent pas nécessairement le texte littéraire de manière spécifique : la psycholinguistique textuelle, qui se définit comme « l'étude des mécanismes par lesquels le sujet humain traite les dispositifs linguistiques, et plus largement les dispositifs langagiers, en vue de produire et/ou d'interpréter une suite cohérente d'énoncés » (Gaonac'h, Coirier, Passerault, 1996 : 6) aborde tous les textes. Les concepts construits par les psycholinguisticiens convoquent explicitement les échelles des textes, à travers la notion de niveaux, et permettent ainsi de penser la matérialité de la lecture : le format des textes est, pour le didacticien de la littérature, une variable qui permet de prendre en compte la variété des niveaux des opérations de lecture. Les travaux de Kintsch et Van Dijk (1978) élaborent ainsi un modèle combinant une structuration du texte en propositions de niveau élémentaire (microstructure) et en macropropositions (macrostructure), qui correspondent à un traitement de la signification globale du texte, par exemple repérable dans des activités comme le résumé de texte. Une pensée du détail et de la globalité des textes n'est pas en soi une révolution épistémologique, et la notion de macrostructure est présente dans la théorie littéraire, ainsi que le souligne Van Dijk :

Although the term 'macrostructure' is rather recent, similar notions have been used in the various disciplines mentioned previously. Notions such as 'topic' or 'plot' (of a story or drama) occur already in classical poetics and rhetorics, and the study of 'themes' has always been a main concern of literary scholarship⁹⁶. (1980 : VI)

Cependant, la psycholinguistique textuelle observe ces rapports entre petite et grande échelle dans le moment même de la lecture, c'est-à-dire dans cette approche sécante qui intéresse tout particulièrement le didacticien. L'observation de l'échelle microstructurelle

⁹⁶ Bien que le terme de « macrostructure » soit plutôt récent, des notions semblables ont été employées dans les différentes disciplines mentionnées. Des notions telles que le « sujet » ou l'« intrigue » (d'une histoire ou d'une pièce) apparaissent déjà dans la poétique et la rhétorique classiques, et l'étude des thèmes a toujours été un des principaux centres d'intérêts des études littéraires.

chez Van Dijk s'appuie sur une reformulation en propositions sémantiques du type : « aimer (Grecs art) ». La microstructure du texte doit être cohérente, et se composer d'« arguments » que le lecteur peut relier entre eux. En cas d'incohérence, le lecteur recherche dans sa mémoire de travail des informations présentes dans le texte en amont et l'autorisant à connecter les propositions microstructurelles entre elles, ou à chercher dans sa mémoire à long terme, sa connaissance du monde, des informations rétablissant la cohérence du texte. Ces inférences sont essentielles à la compréhension et à l'interprétation du texte. En langue étrangère, le niveau de la microstructure est ralenti par la faiblesse des opérations de bas niveau, la saturation rapide de la mémoire de travail et la difficulté à mettre en œuvre les inférences. Au niveau de la grande échelle, et de la construction d'une macrostructure, Van Dijk note un ensemble de règles, tels que des processus d'effacement, d'effacement fort, de généralisation, ou de construction, qui permettent de donner forme à une macrostructure, qui est un « niveau de représentation » plus global. Lire un bref morceau choisi et lire un roman ou un recueil, bien qu'il s'agisse de lire de la littérature, ne nécessite pas la même proportion d'opérations de bas niveau et de haut niveau : dans un cas, les opérations de haut niveau sont relativement limitées, et le lecteur peut se concentrer sur la réalisation des opérations de bas niveau. Dans l'autre cas, leur réalisation est complexe, et centrale, mais la nécessité d'allouer des ressources cognitives importantes à la microstructure rend cette même réalisation problématique. Ces différents niveaux ne sont pas indépendants, et interagissent entre eux. Adam (1985) montre que les types de textes renvoient à des compétences typologiques intervenant à des niveaux variés, global comme local. Pour notre propos, on notera que les variations d'échelles, au niveau du format, peuvent être pensées en termes de variations des niveaux d'opérations de lecture. Coirier met en avant la dimension dynamique des processus reliant les différents niveaux en posant la question suivante : la construction d'une compréhension globale du texte et d'une architecture du texte relève-t-elle de processus ascendants ou de processus descendants (1996 : 101-102) ? Autrement dit, quel est le rôle des connaissances issues de la mémoire à long terme (de l'encyclopédie du lecteur, dirait Eco) dans cette construction ? Celui des connaissances élaborées à partir du texte lui-même ? À partir des travaux de Gernsbacher⁹⁷, ou de Kozminsky, il montre que la lecture n'est pas seulement mise en

⁹⁷ “*Less skilled readers are less able than more skilled readers to quickly suppress irrelevant information*” (les lecteurs les moins habiles sont moins aptes que les lecteurs plus habiles à supprimer rapidement l'information non pertinente [notre traduction]), montre Gernsbacher (1993).

cohérence et développement d'inférences, mais aussi désactivation de certains niveaux du texte. Ainsi, et nous y reviendrons du point de vue de la production des corpus littéraires, la présence de titres thématiques tend à faire passer au second plan les éléments de bas niveau qui ne sont pas congruents. Elle sélectionne, de manière descendante, l'intégration (la mise en mémoire à long terme, de manière non littérale) des éléments qui sont en cohérence thématique avec le titre. La lecture aboutit à la construction de ce que van Dijk et Kintsch appellent des « modèles de situation », que Coirier définit comme « la représentation cognitive des événements, des actions, des personnages, et plus généralement de la situation qu'évoque le texte. » Le modèle de situation correspond à la représentation momentanée du texte, qui peut passer dans les représentations de la mémoire à long terme, c'est-à-dire intégrer la bibliothèque intérieure du lecteur, même de manière fragmentaire. Il peut également « incorporer les expériences antérieures du lecteur et les représentations textuelles précédentes concernant des situations identiques ou similaires ». Il peut « incorporer, enfin, des éléments de connaissances plus générales concernant ces situations. » Alors que ce qui a été intégré au niveau de la microstructure s'efface au fur et à mesure de l'intégration de nouveaux éléments, Coirier note que « la représentation correspondant au modèle de situation constituerait la trace la plus durable en mémoire ». La mémorisation se fait après la construction de niveaux supérieurs, et non au niveau de la microstructure. Van Dijk et Kintsch (1983) ont en effet montré que la forme littérale d'un texte s'efface très rapidement de la mémoire. Au bout de quarante minutes, plus des deux tiers de la forme littérale sont oubliés, et au bout de quatre jours, la totalité s'est effacée : ne demeurent, sauf apprentissage par cœur, que les modèles de situation (scènes, actions, intégrés à la mémoire de manière schématique).

Les apports de la psycholinguistique textuelle montrent que le travail sur la forme littérale du texte n'est pas de même ordre que le travail sur la macrostructure du texte. La macrostructure va vers la construction de modèles de situation. Or ceux-ci sont complexes, combinant des modèles ascendants et des modèles descendants : ils sont déterminés par des processus de traitement de la microstructure mais viennent aussi aider au traitement de l'information des niveaux inférieurs. La compréhension est ainsi « un processus en évolution constante au cours de la lecture » sans doute marquée par « des processus reconstructifs » agissant en rétroaction. Van den Broek et alii proposent pour ce modèle de la lecture une analogie avec le paysage, qu'ils nomment « *landscape-reading model* » (1999). Burke présente leur modèle à travers l'image de l'ondulation :

By considering the simultaneous activation of what the authors go on to term "peaks" and "valleys" for each concept across a reading cycle, they arrive at their notion of "a

landscape of conceptual activation in reading processes”. *This empirically grounded sense of a “fluctuation” of textual elements or, one might say, “an undulation” of both textual elements and cognitive elements, is central to their landscape model of reading.*⁹⁸ (2011 : 31)

Le modèle de situation ainsi transformé peut amener à retraiter l’information perçue. La lecture produit un paysage en constante évolution, qui s’appuie sur les expériences (réelles ou livresques) antérieures du lecteur et sur la manière dont le texte entre en écho avec elles. L’existence de niveaux différents, de degrés d’abstraction différents (du littéral à la modélisation) et d’échanges complexes entre ces niveaux, en interaction avec le contexte, sont des acquis de ce domaine.

Mais qu’en est-il pour la lecture en langue étrangère ? De quelles manières les compétences lacunaires de l’apprenant modifient-elles les processus de compréhension ? On peut se demander quels modèles de situation, quel paysage peuvent être activés lorsque les opérations de bas de niveau sont lentes, et que l’écart culturel ne favorise pas l’incorporation d’expériences antérieures. Cornaire et Germain rappellent en effet, de manière générale, que la lecture en langue étrangère se caractérise par une lecture plus lente, des retours en arrière plus nombreux, une tendance à subvocaliser⁹⁹, voire à effectuer une lecture lettre par lettre, linéaire, fragmentaire. Bien plus, un lecteur compétent dans sa langue maternelle ne transfère pas automatiquement ses compétences, marquées par certaines stratégies, dans la langue en cours d’apprentissage. Au contraire, « il tend spontanément à régresser lorsqu’il lit dans sa langue seconde, en faisant appel au déchiffrage (souvent subvocalisé) ainsi qu’à la traduction » (2007 : 81). Le lecteur en formation, dans une langue qu’il maîtrise imparfaitement, fait face à des déficits dans la mise en œuvre de certains processus fondamentaux. Gaonac’h (1990 : 75) note que l’efficacité de la lecture tient essentiellement à la qualité de l’interaction entre les processus de bas niveau et les processus de haut niveau : les recherches tendent à invalider les théories « haut-bas », qui mettent en avant l’idée que les indices de haut niveau sont les plus importants. La principale difficulté qui se présente au lecteur en langue étrangère est la difficulté à intégrer, c’est-à-dire à faire entrer en mémoire à long terme les éléments immédiatement perçus, encore liés à leur forme littérale, dans la

⁹⁸ En considérant l’activation simultanée de ce que les auteurs appellent des « pics » et des « vallées » pour chaque concept tout au long d’un cycle de lecture, ils aboutissent à leur notion de « paysage d’activation conceptuelle dans les processus de lecture ». Ce sentiment empiriquement fondé d’une « fluctuation » des éléments textuels ou, pourrait-on dire, d’une « ondulation » des éléments textuels et des éléments cognitifs, est au cœur de leur modèle paysager de la lecture [notre traduction].

⁹⁹ Lire en réalisant phonologiquement, mentalement, les mots. Le lecteur « prononce dans sa tête ».

mémoire de travail. Le processus est plus lent, et la mémoire de travail sature rapidement. C'est la disponibilité des ressources cognitives pour les opérations de bas niveau qui rend moins efficace la lecture puisque « si un niveau fonctionnel demande une attention active trop soutenue, l'achèvement du but qui lui est assigné se fera au détriment du fonctionnement global du système. » (1990 : 76) Les problèmes de compréhension peuvent ainsi être la répercussion d'un déficit d'automatisation de certains processus de bas niveau.

La première conclusion que l'on peut formuler quant à la question de la réception des échelles de texte est que la difficulté d'automatisation des processus de bas niveau rend plus difficile la mise en œuvre des processus d'interactions entre contexte, macrostructure et microstructure, de telle sorte que la lecture longue, intégrant différentes séquences, différents types de textes, et demandant l'intégration régulière des opérations de niveau inférieur à travers la construction de représentations symboliques, l'effacement partiel ou complet des éléments secondaires, la recomposition et la simplification, devient difficile. Seuls des textes courts, avec une macrostructure simple, limitée, seraient accessibles. Pourtant, un autre aspect des approches cognitives, propre au texte littéraire, montre les enjeux de la lecture longue. Caracciolo (2014a : 12) souligne que ces approches sont par nature limitées, et ne peuvent pas rendre compte de phénomènes plus complexes : les modèles théoriques développés, qui s'appuient sur des textes brefs et souvent artificiels, en manipulant une variable à la fois de manière à étudier un mode de relation texte-lecteur ne s'appliquent pas à des phénomènes propres à la lecture littéraire, comme les « interprétations thématiques » ou les jugements que les lecteurs portent sur l'intérêt des textes. La question des valeurs, de la sympathie ou de l'empathie pour les personnages est également évacuée. Les études littéraires sont dans l'obligation de développer leurs propres modèles, dans leur propre paradigme.

1.2. Approches cognitives de la lecture littéraire : tournant affectif, tournant cognitif

Les approches cognitives de la lecture littéraire ne nous donnent pas seulement une meilleure compréhension des difficultés qu'éprouvent les lecteurs en langue étrangère à partir de la psycholinguistique. Elles permettent également de mieux percevoir l'importance de ce qui se joue pour eux dans la lecture, en convoquant les questions émotionnelles. Caracciolo parle ainsi de « tournant cognitif » (2014a : 13). Baroni et Rodriguez (2014 : 8) notent que le

« tournant affectif¹⁰⁰ » des études littéraires, marqué dans le champ anglo-saxon, s'enracine dans la reconnaissance du rôle des émotions dans le fonctionnement de la cognition humaine, dans ce que l'on peut considérer comme une transformation paradigmatique fondamentale, largement véhiculée par les travaux de Damasio¹⁰¹ (1994) ou par les approches énaactives¹⁰². Les recherches de Baroni et Rodriguez s'appuient sur un renouvellement de la narratologie, dans un paradigme postclassique qui cherche à dépasser un état de la discipline centré sur le texte et ses structures, notamment en mettant au centre des approches le pôle du lecteur et les effets de la narration. Alors que le discours théorique et didactique a longtemps tenu à l'écart ce qui relevait de l'émotion, cherchant à fonder sa légitimité à travers la forme de l'objectivité scientifique, le « tournant affectif » s'attelle à proposer des approches réconciliant les différents types de lecture : « le cloisonnement entre la lecture naïve, divertissante, participative et la lecture critique, savante, distante se trouve largement ébranlé » (2014 : 11). La question de l'empathie, dans le champ plus large des arts, est abordée par Gefen et Vouilloux (*Empathie et esthétique*, 2015). L'ouvrage de Vernay (2019) intitulé *La séduction de la fiction*¹⁰³, en témoigne encore. Ces approches, centrées sur les émotions, ne constituent cependant qu'un des éléments de l'intégration des modèles de la cognition aux études littéraires.

Les modèles de la réception s'appuyant sur les sciences cognitives mettent en jeu différentes dimensions du lecteur, de sa corporéité à ses expériences passées. L'ouvrage de synthèse de Lavocat (2016) *Interprétation littéraire et sciences cognitives* effectue un bilan provisoire de ces recherches, sans aborder de manière spécifique la question du lecteur. Dans *Corps/texte : pour une théorie de la lecture empathique*, Patoine (2015) étudie la manière dont une œuvre peut induire des réponses corporelles chez le lecteur (effets musculaires ou sensation de toucher), dans une approche de la somesthésie¹⁰⁴ d'œuvres littéraires ou de

¹⁰⁰ « Affectif » semble avoir ici le sens d'émotionnel : la théorie des *affects* a cependant une acception plus large, les affects désignant toute modification émotionnelle, corporelle, perceptive du sujet.

¹⁰¹ Deux ouvrages du professeur de neurologie, des neurosciences et de psychologie Antonio Damasio traitent du rôle des émotions dans la cognition : *L'Erreur de Descartes* (1995) et *Spinoza avait raison* (2003).

¹⁰² Voir ci-dessous Partie 3, Chapitre 3, 1.2.2.

¹⁰³ Vernay se centre sur les émotions, et aborde notamment la relation du lecteur et des personnages, les relations d'empathie, de dégoût, et le concept de résonance émotionnelle. Il oppose lecture en amateur et lecture professionnelle, lecture hédonique et lecture anti-hédonique, en fondant cette opposition sur les neurosciences. Le plaisir de la lecture repose en effet sur la mobilisation de réponses émotionnelles identiques à celles données à des événements réels (réponse par l'adrénaline, l'ocytocine, mobilisation des neurones miroirs).

¹⁰⁴ La somesthésie, ou sensibilité du corps, désigne les sensations internes au corps (pression, chaleur), qui ne relèvent pas de la perception externe (vue, ouïe...).

paralittérature choisies pour leur impact (notamment roman d'horreur, pornographie). Dans le domaine anglophone, Burke et Troscianko rappellent que les sujets centraux des approches cognitives de la littérature sont l'émotion, l'incorporation (« embodiment »), l'immersion, les représentations mentales (« mental imagery »), la simulation et la cognition. La question de la réception ne se limite plus au texte mais aux effets cognitifs liés à la lecture, en tant qu'elle s'intègre aux différentes dimensions, corporelles, psychologiques et émotionnelles du lecteur. En déployant les différentes dimensions d'un lecteur incarné, en dépassant la seule question des effets, ces approches se concentrent sur le pôle du lecteur. Nous nous appuyons sur deux modèles, ceux de Burke et de Caracciolo, pour mettre en avant un aspect essentiel de la lecture longue pour la construction du sujet lecteur en langue étrangère : en lisant, il mobilise dans le langage tous les aspects de son individualité.

1.2.1. Le modèle cognitif de la lecture littéraire de Burke : l'esprit océanique

Burke (2011) aborde la lecture littéraire comme processus, se focalisant sur ce point du continuum littéraire qui nous intéresse. Il part des approches cognitives de la lecture et de la question des processus descendants et ascendants pour reformuler les notions de *bottom-up* et de *top-down*, qui ne distinguent pas suffisamment les indices textuels du reste, pour les remplacer par les concepts de *mind-fed* et de *sign-fed*, « nourri par la conscience » et « nourri par les signes »¹⁰⁵. La lecture littéraire correspond aux ondulations (d'où la métaphore océanique) provoquées par la rencontre de ces deux mouvements contraires, le premier mouvement *sign fed*, venant du texte et l'autre, *mind fed*, de la conscience lisante. Il montre que la dimension *mind-fed* est essentiellement visuelle, mais implique non pas une simple participation intellectuelle, mais également une participation émotionnelle. Cette participation peut aller jusqu'à une dimension physique : les images mentales sont en effet une forme de perception. Or celle-ci ne dépend pas seulement de ce qui est à l'extérieur (ce qui est perçu visuellement, dans un cadre de croyances) mais aussi de ce qui est à l'intérieur (les sentiments et la conscience de l'état corporel). La perception a une composante somatique intrinsèque. Dans certaines conditions, le lecteur peut aller jusqu'à percevoir une sensation de mouvement.

¹⁰⁵ On peut reformuler en ces termes ces deux éléments : les mouvements descendants sont nourris par les fonctions cognitives du lecteur (sans compétences spécifiques, il peut y avoir déchiffrement mais pas compréhension), les mouvements ascendants sont nourris par l'ensemble des signes, à savoir le texte.

Par projection émotionnelle, empathique, la lecture active les neurones miroirs¹⁰⁶ : « *So, in effect, one does not actually have to see an eagle either on TV or in reality in order to feel a soaring sensation; one only needs to look up at the sky or to look into a valley and imagine*¹⁰⁷ » (2001 : 58). L'absorption dans la lecture se joue dans cette illusion consentie, qui fait participer le corps comme les émotions. Le modèle de Burke rend lisible la puissance de la lecture littéraire : comme le travail de Caracciolo, les pistes dessinées par Burke invitent à percevoir dans la lecture une expérience complète.

Cette modélisation centrée sur le lecteur s'appuie sur une exploration de la grande échelle, et de formats de textes longs : elle ne voit plus la lecture comme l'interprétation de textes isolés ou dont le format demeure abstrait, mais comme une succession d'événements de lecture marquée par une durée : l'expérience empirique de lecture possède une chronologie qui s'ancre dans la matérialité des textes.

*One might see this as a situation whereby the oceanic reading mind of an individual is on a kind of low swell for much of the period when physical reading events are distal in time. But once a new reading event approaches, textual and non-textual elements in the mind start to undulate, moving in and out of working memory, occupying the buffer zones and then receding into longer-term holding areas until the actual text processing is in full flow.*¹⁰⁸
(2011 : 199)

Les mouvements venant du texte ou venant du lecteur ne sont pas équilibrés, neutres, mais connaissent leur propre rythme, avec des variations d'intensité en fonction du moment de la lecture.

Thereafter the ebb and flow of textual, cognitive and somatic elements takes on a more rhythmic pattern, somewhat like the physical subconscious act of breathing. The tempo

¹⁰⁶ Rizzolatti et Sinigaglia présentent en ces termes leur découverte des neurones miroirs : « Découverts au début des années 1990, ces neurones montrent comment la reconnaissance des autres, de leurs actions, voire de leurs intentions dépend en première instance de notre patrimoine moteur. (...) Les neurones miroirs permettent à notre cerveau de corréliser les mouvements observés à nos propres mouvements et d'en reconnaître la signification. (...) Mais ce n'est pas tout : notre propre capacité d'appréhender les réactions émotionnelles d'autrui est corrélée à un ensemble déterminé d'aires caractérisées par des propriétés miroirs. À l'instar des actions, les émotions aussi apparaissent comme étant immédiatement partagées : la perception de la douleur ou du dégoût chez autrui active les mêmes aires du cortex cérébral que celles qui sont impliquées lorsque nous éprouvons nous-mêmes de la douleur ou du dégoût » (2008 : 20).

¹⁰⁷ Ainsi, on n'a pas besoin de voir un aigle en réalité ou à la télévision pour avoir la sensation de s'élever dans les airs, mais on peut simplement regarder le ciel ou dans une vallée et l'imaginer [notre traduction].

¹⁰⁸ On pourrait voir cela comme une situation dans laquelle l'esprit de lecture océanique d'un individu est sur une sorte de faible houle pendant une grande partie de la période où les événements de lecture physique sont distaux dans le temps. Mais une fois qu'un nouvel événement de lecture approche, les éléments textuels et non textuels dans l'esprit commencent à onduler, à entrer et sortir de la mémoire de travail, à occuper les zones tampons puis à reculer dans des zones d'attente à plus long terme jusqu'à ce que le traitement du texte soit complet [notre traduction].

changes when approaching the end of the novel as the intensity of the reading increases. The post-reading phase is similar to pre-reading, only that tension decreases. ¹⁰⁹(2011 : 200)

Burke fait ainsi émerger une temporalité de la fin du roman, au chapitre 8 (215), qui correspond à une expérience incarnée (*embodied*) de la lecture : les lecteurs savent quand une histoire va se finir. Les inputs sensoriels, visuels et tactiles le leur disent. Il y a une préparation inconsciente, visuelle et somatique, pour les lignes finales qui sont à venir. La lecture du petit format diffère ainsi, du point de vue de la participation du lecteur, de celle du texte long, en particulier d'ordre narratif. Si Macé nous indique que la phrase peut requérir l'attention du lecteur et être perçue physiquement, un autre rythme se déploie à l'échelle de l'œuvre. Microstructure et macrostructure ne mobilisent pas de la même manière l'expérience du lecteur.

1.2.2. Le modèle éactif de Caracciolo : le réseau de l'expérialité

Dans le domaine de la narratologie, Caracciolo s'appuie sur les théories de l'éaction, qui constituent un nouveau paradigme de la cognition réintégrant à la théorie de la conscience des domaines écartés, notamment le corps, les émotions. Le modèle éactif développé par Varela, Thompson et Rosch, à partir de 1991 ¹¹⁰, insiste sur le co-développement du sujet et de l'environnement, souligne Caracciolo :

It is through the interaction (which the authors term "structural coupling") between the organism and the environment that the organism's environment constitutes itself as such. In turn, the organism is constituted (both ontogenetically and phylogenetically) by the history of its structural coupling with the environment that it helps co-fashion. (2014a : 18)

Il rappelle que le premier modèle cognitif s'appuyait sur une conception de la cognition comme computationnelle, répondant au modèle de l'ordinateur, à travers la manipulation de symboles abstraits ou de représentations mentales : langage organisé par des scripts, des schémas, des propositions microstructurelles ou macrostructurelles. Ce modèle ne peut pas rendre compte de la lecture de textes narratifs, qui s'appuie sur deux phénomènes fondamentaux : l'expérience et la conscience. La compréhension comme suite d'opérations

¹⁰⁹ Ici, il y a une augmentation constante de la tension. Par la suite, le flux et le reflux des éléments textuels, cognitifs et somatiques prennent un schéma plus rythmé, un peu comme l'acte subconscient physique de respirer. Le tempo change à l'approche de la fin du roman à mesure que l'intensité de la lecture augmente. La phase de post-lecture est similaire à la prélecture, mais la tension diminue [notre traduction].

¹¹⁰ Leur ouvrage *The Embodied Mind* ouvre la voie à ce nouveau paradigme, contre la première vague des sciences cognitives, qui se fonde selon Di Paolo, Rohde et De Jaegher sur cinq idées étroitement liées : l'autonomie, la construction de sens, l'émergence, l'incarnation et l'expérience.

cognitives n'est pas en mesure de répondre à des questions comme : « *why do stories offer themselves, at least sometimes, as experience to be undergone (and attributed to characters)*¹¹¹ ? » Il s'appuie sur un passage de Joyce décrivant un vol d'oiseau pour montrer que la compréhension du récit est liée à la tension entre les structures linguistiques avec lesquelles Joyce et des lecteurs entrent en relation et leurs propres expériences passées, qui résident dans les souvenirs visuels des objets évoqués, mais aussi dans les sensations de mouvement, comme le simple geste de suivre du regard, ou la temporalité de la perception, qui est une saisie intermittente du réel. Cette « expérientialité »¹¹², fondamentalement incarnée, dépasse une approche strictement propositionnelle, en termes de représentations, d'images mentales, et intègre les émotions, les valeurs, les capacités d'évaluation mais aussi la corporéité du lecteur. Ainsi, le rapport à l'espace de la narration ne s'appuie pas seulement sur le langage, qui n'est qu'un élément de médiation.

Caracciolo montre la différence entre une approche s'appuyant sur les modèles de situation, par exemple chez Van Dijk et Kintsch (1983)¹¹³, qui sont essentiellement langagiers, et l'expérience de l'engagement du lecteur dans le texte, qui est sensoriel, et ressemble à la perception du monde réel. Il n'y a donc pas, pour l'auteur, de différence fondamentale entre l'expérience du lecteur dans le livre et l'expérience du sujet dans le monde : il s'inscrit en faux contre l'idée que la lecture littéraire permettrait une meilleure appréhension du monde, puisque l'expérientialité de la narration s'appuie sur les mêmes structures que les expériences réelles, mobilisant également les émotions, le corps ou l'empathie. C'est précisément cette « ressemblance structurelle » entre les expériences quotidiennes et les expériences narratives

¹¹¹ Pourquoi les histoires [que nous lisons] se présentent-elles parfois comme des expériences à vivre, attribuées aux personnages ?

¹¹² La notion provient de la narratologie contemporaine : Monika Fludernik la développe à partir d'une réflexion sur la narration naturelle (*Towards a Natural Narratology*, 1996). L'expérientialité est définie comme « l'évocation quasi-mimétique d'expériences de la vie réelle. », et devient un élément fondamental de la narrativité, qui se caractérise par la capacité à rendre compte de l'expérience, modifiant ainsi les frontières mêmes du narratif.

¹¹³ On notera que les notions développées dans le modèle cognitif computationnel de *Strategies of discourse Comprehension* s'appuient sur un échantillon de langage présenté en début d'ouvrage : un article de 1982, d'une longueur de deux pages, extrait de la revue *Newsweek*. Identification des lettres et des mots, unité de la phrase, propositions et macropropositions demeurent à l'échelle d'un texte bref. Les approches du texte littéraire s'appuient sur des échelles plus larges des textes.

qui crée l'intérêt pour la fiction, comme lieu d'expérimentation¹¹⁴. Le modèle cognitif de la lecture comme déchiffrement d'opération de bas niveaux, intégration et interaction ascendante et descendante avec les opérations de haut niveau s'enrichit de dimensions jusque-là passées sous silence.

Un concept fondamental de l'expérientialité du récit est qu'elle se situe dans la tension existant entre la forme du texte et le bagage du lecteur, qui devient un élément essentiel du modèle de la lecture : « *readers respond to narrative on the basis of their experiential background* » (2014 : 5). Le *background*, que l'on peut traduire par « arrière-plan » est un réservoir d'expériences passées et de valeurs, guidant l'interaction du sujet avec l'environnement, réel ou virtuel. Le lecteur n'est pas un modèle abstrait, mais un sujet qui interagit avec le texte à différents niveaux, avec son expérience antérieure. C'est une toute autre échelle qui est ainsi intégrée à la question de la réception, puisqu'elle ne prend plus en compte seulement les niveaux du texte mais les niveaux du lecteur, rentrant dans la complexité de l'interaction. Le modèle permet ainsi d'élaborer une double échelle de la lecture, faisant entrer en relation les niveaux du texte et le réseau expérientiel du lecteur. Du côté des échelons du récit, Caracciolo distingue quatre niveaux différents interagissant avec le lecteur : celui de l'intrigue, celui du discours de l'auteur, celui du discours du personnage, celui enfin de la structure narrative, dont les variations créent des phénomènes émotionnels comme le suspense, la curiosité ou la surprise. La hiérarchie des actes cognitifs réalisés dans la lecture, du plus simple au plus complexe, fonctionne en réseau, de manière ascendante et descendante. Du côté de l'expérience passée du lecteur, il dessine d'abord trois larges catégories, corporelle, perceptuelle, émotionnelle, qui sont elles-mêmes organisées à deux niveaux par des fonctions de niveau cognitif supérieur (mémoire, langage, imagination propositionnelle) et par des pratiques socio-culturelles. Caracciolo élabore ainsi une échelle à quatre niveaux : dimensions corporelles et perceptuelles (patterns sensorimoteurs, sensorialité), fonctions émotionnelles (émotions et scripts narratifs qui leur sont liés), fonctions cognitives de niveau élevé (imagination propositionnelle, mémoire, langage, compréhension narrative), pratiques socio-culturelles (institutions sociales, histoire culturelle, systèmes de croyances, valeurs intégrées

¹¹⁴ L'expérience de la fiction est ainsi similaire à la notion de *play* chez Winnicott. Dans *Jeu et réalité* ([1971]1975), il montre que le jeu de l'enfant, comme acte créateur, libre, est un phénomène transitionnel, au sens où il lui permet d'expérimenter sa capacité à agir de manière « vitale », en s'impliquant pleinement, tout en étant à distance de la réalité. Winnicott le distingue du *game*, qui est organisé socialement, et qui est beaucoup plus limité.

à ces pratiques). Caracciolo montre comment la réception de la narration varie en fonction des niveaux de lecture convoqués : le tableau suivant rend visible les différents niveaux de la lecture que convoque le modèle énonctif.

On remarque que certains éléments de cet arrière-plan du lecteur sont déjà énoncés par d'autres théories de la lecture définissant des structures d'anticipation chez le lecteur. Quels échos aux théories littéraires trouve-t-on ? L'idée d'« arrière-plan » peut être associée à la notion d'encyclopédie chez Eco : mais la distinction entre un plan essentiellement intellectuel et référentiel chez Eco, qui correspondrait partiellement aux fonctions cognitives de haut niveau et aux pratiques socio-culturelles, et la dimension incarnée du lecteur empirique de Caracciolo, doté d'un corps et d'émotions, apparaît nettement. De la même manière, les approches collectives de la réception impliquées par la notion d'horizon d'attente chez Jauss ne descendent pas au niveau corporel, profondément individué, du modèle proposé. Sans doute l'approche phénoménologique de Macé, qui développe, autour de la notion de stylistique de l'existence, une analyse du geste dans la lecture, de la perception en réponse à la lecture, est-elle celle qui explore le plus largement les propositions de ce paradigme énonctif. Les réponses émotionnelles et éthiques au récit sont également développées par Jouve ou Baroni, autour de la question du personnage ou d'approches narratologiques, mais l'arrière-plan expérientiel du lecteur occupe ici une place bien plus importante, puisqu'il s'agit pour Caracciolo de le « cartographier », afin de prendre en compte une variété hiérarchisée de propriétés du lecteur, qui ne relèvent pas toutes du linguistique.

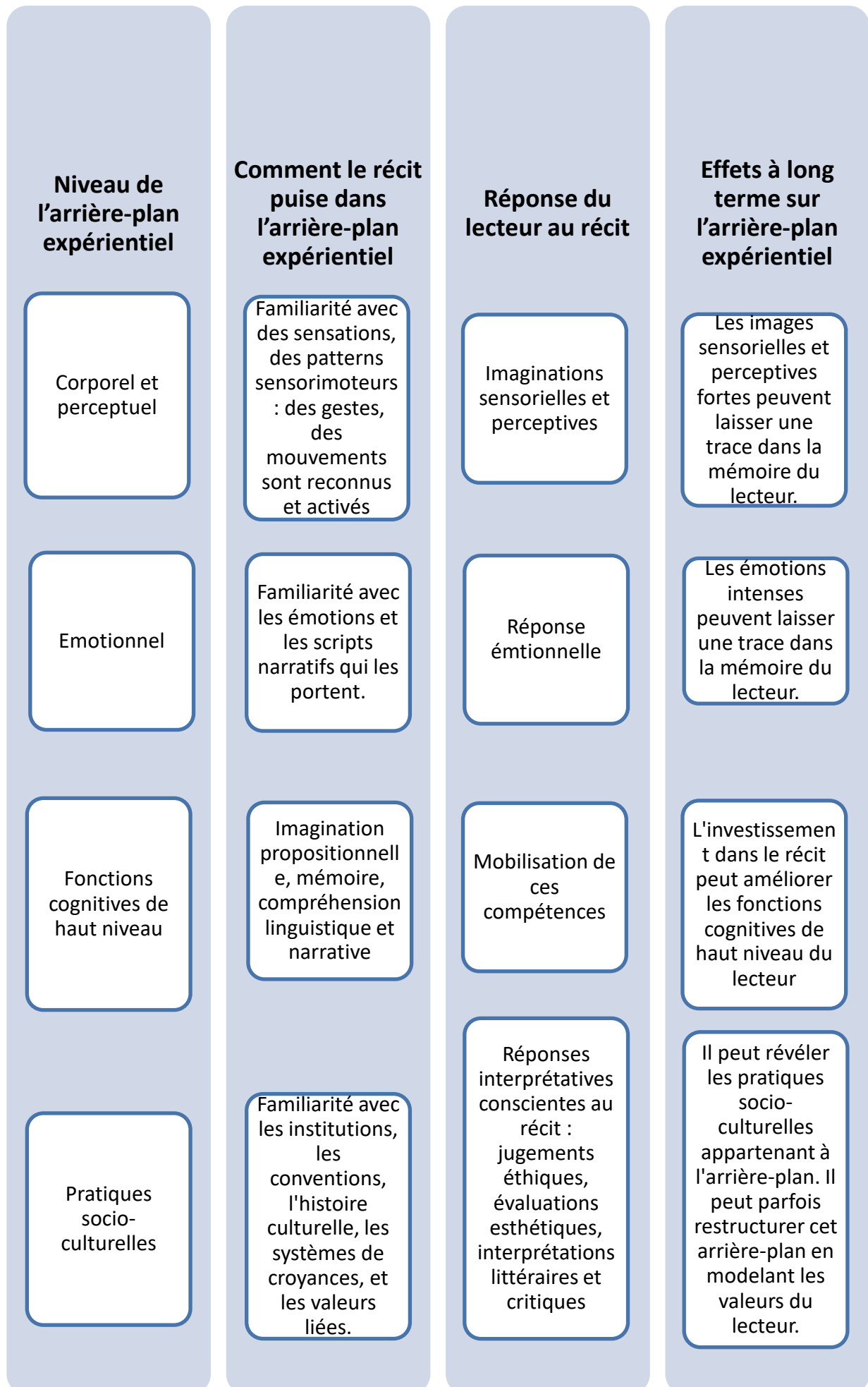


FIGURE 1 : CARACCIOLLO (2014A) VARIATIONS DE LA REPONSE AU RECIT EN FONCTION DE L'ARRIERE-PLAN EXPERIENTIEL

On remarquera que cette approche de la lecture littéraire s'appuie sur le récit : elle exclut de fait l'expérience de la lecture du texte poétique non narratif¹¹⁵, et s'ouvre simultanément à d'autres formes narratives, comme le cinéma. La narratologie postclassique s'inscrit en effet largement dans une approche transmédiatique : Caracciolo cite ainsi *Memento* du réalisateur Christopher Nolan comme exemple d'œuvre cinématographique jouant sur la structuration du récit pour créer un effet chez le spectateur. Contrairement à Fludernik, Caracciolo ne redéfinit cependant pas les bornes de la narration au sein de l'économie des genres littéraires, et n'envisage pas la poésie lyrique ou d'autres formes comme narratives.

Caracciolo montre ainsi de quelle manière les expériences narratives naissent de l'interaction, de la tension entre des indices textuels et les expériences passées du lecteur, et permettent de faire émerger une conscience fictive, qui peut être attribuée au personnage, mais aussi investie par le lecteur, dans un plus haut degré encore d'expérientialité. Burke définit ainsi la distinction qu'il effectue entre attribution de conscience et énonciation de conscience :

Caracciolo contends that readers access the minds of literary characters not in some unique way, but in much the same way as they access the minds of their flesh-and-blood peers: by third-person theory of mind, i.e., inference from linguistic expressions and overt behavior. This level of engagement with a fictional character's experience is what he calls consciousness-attribution. Sometimes, however, consciousness-attribution serves as the basis for an additional level of engagement, i.e., consciousness-enactment. (2016 : 7)¹¹⁶

Caracciolo affirme que les consciences fictives des personnages des récits de fiction éveillent l'empathie du lecteur dans un processus d'énonciation, qui n'est pas seulement le fait d'attribuer aux figures de papier une conscience semblable à celle d'une personne. Jouve rappelait déjà que le personnage pouvait être transformé par le lecteur en « sujet cognitif, c'est-à-dire doté d'une conscience », et qu'il fallait dépasser l'approche fonctionnelle des personnages comme actants de la narration pour en saisir quelque peu les effets (1992 : 14).

¹¹⁵ Si Caracciolo n'intègre pas le texte poétique dans son modèle, Oatley (2011) montre fort bien que la lecture d'un sonnet relève de la narration.

¹¹⁶ Caracciolo soutient que les lecteurs accèdent à l'esprit des personnages littéraires non pas d'une manière particulière, mais de la même manière qu'ils accèdent à l'esprit de leurs pairs, en chair et en os : par la théorie de l'esprit à la troisième personne, c'est-à-dire par inférence à partir d'expressions linguistiques et de comportements visibles. Ce degré d'engagement avec l'expérience d'un personnage de fiction est ce qu'il appelle attribution de conscience. Parfois, cependant, l'attribution de conscience sert de base à un niveau d'engagement supplémentaire, à savoir l'énonciation de conscience [notre traduction].

Une approche réduisant le personnage aux éléments du texte, à un portrait donné par le texte interdit de percevoir ce qu'est le personnage et la fiction pour le lecteur, qui se réfère toujours à un au-delà du texte. Mais cette approche est limitée par l'interaction texte-lecteur qui est au cœur des théories littéraires de la réception : « L'identité du personnage ne peut se concevoir que comme le résultat d'une coopération productive entre le texte et le sujet lisant » affirme Jouve, dans la filiation des approches d'Eco (1993 : 27). Le rôle du lecteur est alors de recréer l'unité du personnage nécessaire à la construction d'une image-personne en comblant les blancs du texte. « Placé comme l'auteur devant des figures structurellement inachevées, il doit à son tour se poser comme conscience englobante. C'est à lui de pallier l'incomplétude du texte en construisant l'unité de chaque personnage. » (1993 : 35). La position de Caracciolo est différente : le lecteur ne se donne pas pour objectif de reconstituer un personnage, d'en construire l'unité, mais interagit directement : il ne comprend pas mais éprouve. Ainsi, pour Caracciolo, nous ne comprenons pas seulement les récits fictionnels en construisant des images mentales (ainsi que la psycholinguistique textuelle définit la compréhension d'un texte, à travers la notion de modèles de situation), en nous représentant les personnages, les actions, l'univers du récit, mais en éprouvant nous-mêmes les expériences que le récit fournit, de la même manière que nous nous impliquons dans le monde réel. Ce rapport à la lecture littéraire est formulé de manière explicite par des lecteurs ordinaires, dont Petit a recueilli les propos. Elle cite ainsi Matoub qui affirme « de façon tout à fait explicite » : « J'ai pas envie d'être cultivé, je m'en fiche complètement. Ce qui m'intéresse, c'est d'éprouver une émotion, de me sentir proche d'autres personnes qui peuvent sublimer des pensées que je peux avoir... » (2016 : 11). Les personnages deviennent des « personnes », des pairs, mis sur le même plan que le monde réel.

L'expérience littéraire n'est donc pas seulement le fait de se représenter mentalement les éléments du récit, mais elle se construit aussi à partir de l'arrière-plan expérientiel des lecteurs qui ne recouvre ni l'« encyclopédie du lecteur », projection abstraite d'une réception déterminée par le texte, telle que la pensait le structuralisme, ni le concept de « bibliothèque intérieure » des didacticiens, qui permet de questionner l'appropriation des textes enseignés ou rencontrés, mais se compose à la fois de l'expérience corporelle, de la perception, des émotions, des fonctions cognitives de haut niveau et des pratiques socio-culturelles. L'arrière-plan du lecteur et le texte se font écho, se construisent ainsi en regard. Pour le lecteur étranger, pour peu que l'accès à la dimension sensorielle, émotionnelle mais aussi cognitive et évaluative puisse avoir lieu, la littérature devient ainsi une machine à expériences : non plus simple laboratoire langagier, ou culturel, mais espace multidimensionnel mettant en tension

l'expérience du texte et celle du lecteur, dans l'espace de la nouvelle langue. Caracciolo, dans une formulation extrêmement parlante pour notre propos, parle ainsi de « machines expérientielles ».

*All in all, there is a two-way movement between the background and narrative: like experiential machines, stories need experiential input, but also produce some output, since they can bring about a restructuring of each reader's experiential background by generating new "story-driven" experiences.*¹¹⁷ (2014a : 5)

Le modèle de Caracciolo comme le modèle de Burke permettent de définir non plus des effets, mais des échelles de la lecture : la complexité des différents niveaux mobilisés par la réception des textes réside dans la combinaison des dimensions de déchiffrement, d'imagination, d'investissement affectif, d'investissement corporel de la lecture. La réception des formats de textes peut-elle faire l'économie de la prise en compte de ces dimensions du lecteur ? On perçoit déjà que l'investissement affectif ne peut pas être le même lorsqu'il s'agit de lire un extrait choisi pour des raisons essentiellement disciplinaires et lorsque le lecteur arrive au dénouement d'une histoire marquée par des personnages auxquels il a attribué une conscience fictive. On peut choisir un texte pour s'adresser au corps du lecteur, pour le faire entrer en relation avec un personnage, pour l'inviter à percevoir, ou à juger.

Chapitre 4 Conclusion partielle

À l'issue de cette partie, nous avons parcouru les théories de la lecture littéraire dans une perspective interdisciplinaire. Il apparaît que la lecture est un objet-frontière, envisagée différemment selon les concepts de la discipline qui l'aborde. Il est naturel que les études littéraires, telles qu'elles existent en France, l'envisagent du point de vue du texte, et cherchent dans la matière de l'œuvre la silhouette du lecteur. La didactique, elle, se tourne du fait même de son objet, l'apprentissage, vers le lecteur empirique en formation : ainsi, en 1938, bien avant les théories de l'effet ou de la réception, une théoricienne et didacticienne de la littérature, Rosenblatt, s'interroge déjà sur l'expérience de la lecture. L'émergence du sujet lecteur n'est pas une conséquence applicationniste de l'émergence des théories littéraires de la lecture, mais le signe d'un tropisme de la didactique vers une approche empirique de la

¹¹⁷ En somme, il existe un mouvement à double sens entre l'arrière-plan du lecteur et le récit : comme des machines expérientielles, les histoires ont besoin d'un apport d'expériences, mais produisent aussi un certain résultat, étant donné qu'elles peuvent apporter une restructuration de l'arrière-plan expérientiel de chaque lecteur en générant de nouvelles expériences « guidées par le récit » [notre traduction].

lecture, dont le renforcement est lié au regain d'attention d'autres domaines pour ce sujet. La didactique de la littérature vient se nourrir des autres regards disciplinaires sur l'objet lecture. Les approches cognitives nous semblent un domaine très riche afin de mieux comprendre les échelles de la lecture : en prenant en compte la compréhension, les émotions, les perceptions, l'incorporation, elles permettent de distinguer différents niveaux de la lecture, qui se relient différemment aux niveaux microstructuraux ou macrostructuraux des textes. La psychologie cognitive montre bien que le lecteur intègre le niveau macrostructurel (le niveau du récit, le scénario, l'intrigue, les faits et gestes des personnages) mais peut oublier la microstructure (l'échelle lexicale), que la lecture a besoin d'un rapport fluide à la petite échelle pour accéder à la grande échelle. Le modèle cognitif « océanique » de Burke montre encore que l'intensité de la lecture, à l'échelle de l'œuvre, se renforce au fur et à mesure que le lecteur avance dans le texte, et que la résonance entre l'œuvre et le lecteur augmente au fur et à mesure qu'il s'achemine vers la fin. Burke décrit aussi, dans ce rapport actif entre le lecteur et le texte, les moments d'investissement intense, qu'il nomme « épiphanie du lecteur », se situant au cœur de l'événement de lecture, dans sa dimension empirique. Le modèle énonctif de Caracciolo montre de quelle manière ces résonances s'appuient sur l'arrière-plan expérientiel du lecteur, élaborant une échelle à quatre niveaux. Elle intègre les dimensions corporelles et perceptuelles (le lecteur peut ressentir mouvements et sensations, liés ou non aux personnages), les fonctions émotionnelles (liées aux émotions mais aussi aux scénarios qui leur sont liées), les fonctions cognitives de niveau élevé, qui renvoient à la compréhension de la narration, au langage, à la mémoire, et, à l'échelle la plus élevée, les pratiques socio-culturelles (institutions sociales, histoire culturelle, systèmes de croyances, valeurs corrélées). Elle permet aussi d'envisager la lecture comme le lieu d'une expérience réelle. Ce sont ces éléments qui nous fourniront des outils pour mieux comprendre la sélection des textes par les enseignants et la réception des textes par les apprenants.

Partie 4. Dans la fabrique de l'extrait : échelles des textes et production des corpus

Nous souhaitons aborder maintenant la question de la production des corpus littéraire pour l'enseignement-apprentissage du FLE à travers l'étude de corpus diversifiés : corpus éditoriaux travaillant essentiellement sur des extraits sans œuvres, mais aussi groupements de textes liés à l'œuvre, corpus d'enseignants, contextualisés dans le cadre d'une classe, et enfin, corpus liés à une lecture longue. Nous distinguerons les corpus éditoriaux, décontextualisés, des corpus enseignants, et commencerons par resituer le travail sur les ensembles de texte pour l'enseignement-apprentissage du français, avant de présenter les critères d'élaboration des corpus.

Chapitre 1 Observer les corpus littéraires

Les corpus littéraires proposés pour l'enseignement, qu'ils soient liés à l'édition scolaire, ou aux programmes, qu'ils soient des listes d'extraits pour les examens, des extraits de manuels, ont été largement observés en FLE comme en FLM, notamment sous la forme de listes de titres, d'auteurs, de manière à signaler quels aspects de la littérature sont abordés en situation d'enseignement. Souvent, il s'agit d'une observation de ce qu'on appellera *métacorpus*, (terme que nous utiliserons désormais pour désigner l'analyse des métadonnées d'un corpus) c'est-à-dire d'un ensemble d'informations relevant de métadonnées portant sur les textes, et non du détail des textes, en soi. On distinguera donc l'observation des métadonnées de corpus de textes littéraires et l'observation des corpus en soi. Ce qui nous intéresse, bien qu'intégrant les métadonnées des corpus, est bien la spécificité des textes en eux-mêmes.

1. Analyse des extraits d'un corpus ou analyse des métadonnées d'un corpus ?

Dans ces métacorpus eux-mêmes, le niveau de détail et les formes sont assez diverses. Du côté du français langue maternelle, du fait de l'importance des instances prescriptives, les

sources sont variées. Dès 1986, Chervel pour l'Institut National de Recherche Pédagogique, établit le métacorpus des *Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours* à partir de la liste des textes officiels portant sur les auteurs des classes élémentaires jusqu'à la terminale : l'entrée se fait ainsi à un niveau assez haut, par le biais des noms d'auteurs et des œuvres ou de recueils associés. Veck (1992), mobilisant également une équipe de l'INRP, travaille sur les morceaux choisis et les listes d'oral du baccalauréat : c'est alors à l'échelle des textes que se constitue le corpus. Fraisse (2011) observe plus spécifiquement le renouvellement des corpus, à travers les titres d'œuvres. Rouxel (2010) observe les listes d'œuvres proposées dans les programmes de l'institution scolaire, à destination du premier degré. En FLE, l'édition est la première source d'observation des ensembles de textes littéraires. Gruca (1993) s'intéresse, dans une approche diachronique des méthodologies, à partir d'un corpus éditorial FLE, à l'intégration ou la mise à distance des différentes théories didactiques issues de la didactique du FLM, de la linguistique appliquée ou, plus récemment, de la didactique des langues et des cultures alors naissante. L'entrée s'appuie sur l'échelle des textes mais observe essentiellement la mise en œuvre des textes (les activités), et les influences théoriques que l'on peut y lire, plus que leur sélection. Woerly et Rollinat-Levasseur (dans Godard, 2015) s'intéressent, dans un corpus éditorial FLE récent aux métadonnées suivantes : époque, genre, auteurs, montrant de quelle manière le prisme des manuels de FLE tend à restreindre la littérature à quelques grands noms emblématiques et à des textes contemporains figurant à titre de documents authentiques. Woerly (2015), y ajoute le métacorpus des extraits et noms d'auteurs proposés par *le Français dans le monde*, revue considérée comme à la fois représentative et prescriptive pour le champ du FLE. On voit donc qu'une première définition du corpus renvoie non pas à des textes, mais à des titres, à un ensemble d'œuvres, et relève en réalité du « canon » (Fraisse, 2011), qui définit un certain nombre d'œuvres réunies par les instances de légitimation que sont l'école, le milieu éditorial ou l'université et qui se présente comme une liste d'« ouvrages de référence ». Le corpus littéraire est alors un ensemble d'œuvres légitimées qui se matérialise, très concrètement, sous la forme d'une liste, et non pas d'une collection de textes (ou alors seulement par métonymie). À la limite, il peut même prendre la forme d'un inventaire de noms d'auteurs, ce qui est le cas pour les programmes du XIX^e siècle pour l'enseignement secondaire. Les métacorpus sont ainsi un « inventaire de la littérature scolaire » (Louichon et Rouxel, 2010).

Il semble que les travaux observant le détail des corpus soient plus rares. Certains font date, cependant. Pour la didactique de la littérature en FLM, Kuentz, dans l'article déjà cité,

et demeuré célèbre, aborde, d'un point de vue essentiellement critique, et afin de condamner une approche standardisante de la littérature, le mode de mise en extrait proposé par le manuel de littérature française Lagarde et Michard. Les données qu'il observe sont cependant souvent également périphériques : il met en évidence l'existence de coupes, la dimension d'extraction dans l'extraction du titre, le rôle d'« ancrage » dans le manuel du chapeau, le rôle de « désambiguïsation » des notes de bas de page (1972 : 4). L'article ne travaille cependant pas sur un corpus nettement identifié (quelles éditions ? quelles évolutions ?), dont apparaîtrait la matérialité et les possibles variations.

Denizot observe la mise en extraits de romans de Balzac dans un ensemble de manuels du secondaire pour analyser la construction d'un corpus scolaire (2008 : 361-371). Ce faisant, elle s'intéresse au détail des textes, à la manière dont la sélection de certains extraits indique la prééminence d'une approche littéraire ou didactique de son œuvre, témoigne d'une réception, et comment l'évolution des morceaux choisis d'un auteur rend compte de l'historicité des réceptions enseignées aux différentes générations d'élèves. Ainsi, l'évolution des corpus balzaciens témoigne du changement de point de vue sur l'œuvre en contexte scolaire, en lien avec le renouvellement des contenus d'enseignement. La démarche proposée par Denizot ouvre la voie pour de nombreuses études rendant compte de la scolarisation d'œuvres canoniques à partir de la constitution d'un corpus privilégié. Ainsi, Belhadjin, Bishop et Lopez (2020 : 159) effectuent un travail semblable à partir d'un ensemble d'extraits de vingt-huit manuels à destination de l'école primaire et du lycée professionnel et comportant des extraits des *Misérables*. L'étude regarde de près la sélection des extraits, les coupes, les assemblages et les activités liées, pour montrer en quoi l'ensemble de textes extraits des *Misérables* dans les manuels recompose, sélectionne, accentue, supprime les éléments du roman, de manière à faire naître une nouvelle narration qui diffère de l'œuvre de Hugo : « c'est une expérience surprenante de (re) lire *Les Misérables* en travaillant sur l'extrait, tant l'œuvre est fondamentalement différente de celle que les extraits recomposent » (2020 : 160). Dans une perspective comparatiste, en synchronie, Outers (2021) travaille sur un corpus éditorial belge, comparant les usages de la Communauté flamande et de la Communauté française à partir de deux ouvrages belges de référence en histoire littéraire, en s'appuyant sur la démarche de Kuentz (1972).

On peut aussi remarquer que le métacorpus, comme lecture globale, surplombante, d'une liste d'œuvre, apparaît comme le résultat d'un processus alors que le corpus est le processus lui-même, processus de découpe des extraits, de sélection des textes. « Un corpus, avant d'apparaître "en plein" comme une liste d'œuvres, se constitue d'abord à partir d'une

découpe particulière dans l'ensemble quasi infini des textes à lire » (Mazauric, 2010 : 35). Le fait d'envisager le corpus de manière dynamique, comme mise en extrait, permet de se pencher sur la fabrique de l'extrait : ce sont les gestes d'extraction eux-mêmes, les gestes de production du corpus, qui nous intéressent, et pour lesquels nous souhaitons mettre en œuvre des méthodes d'enquête et d'analyse.

2. Corpus *in vitro* ou corpus *in vivo* ?

La plupart des analyses de mises en corpus mentionnées se fonde sur des ensembles de textes élaborés en dehors du terrain, loin des situations concrètes d'enseignement, par des responsables institutionnels, des auteurs de manuel encadrés par leurs éditeurs. En ce cas, celui qui élabore le corpus ne le fait pas en lien avec une contextualisation précise. On sait l'importance de cette notion dans un champ comme la didactique du FLE, dont les recherches portent aussi bien sur un jeune public scolaire que sur des apprenants adultes en situation de migration ou des étudiants en mobilité brève. Nous appellerons donc *corpus in vitro* les corpus élaborés loin de leur contextualisation, loin du public réel à qui ils sont destinés, par conséquent construits en fonction des représentations que l'auteur se fait d'un public virtuel, et *corpus in vivo* les corpus plus éphémères modelés par des enseignants pour leur classe, leurs élèves, leurs étudiants. Nous reprenons cette terminologie par analogie avec les sciences expérimentales, et en reprenant la métaphorisation utilisée en sociolinguistique par Calvet à propos de la gestion du plurilinguisme dans le domaine des politiques linguistiques (1993 : 11) : *in vivo* concerne des dispositifs mis en œuvre directement au sein de leur environnement complexe, défini, alors que la production de dispositifs « sous verre » signifie la décontextualisation et l'abstraction d'un certain nombre de paramètres de ces environnements complexes. L'enseignant qui définit un corpus de texte pour un niveau précis, de manière anticipée, *in absentia*, mais en ayant la possibilité d'affiner son corpus, ou au fil de l'année, *in situ*, pour des étudiants qu'il a déjà rencontrés, n'a pas le même rapport aux textes qu'un auteur de manuels qui ne rencontrera jamais les récepteurs du corpus ainsi constitué. Bernstein met en évidence la réénonciation que suppose tout discours pédagogique :

Le discours pédagogique est construit par un principe de recontextualisation qui, sélectivement, s'approprie, relocalise, recentre et met en relation d'autres discours pour constituer son ordre propre. En ce sens, le discours pédagogique ne peut jamais être identifié avec aucun des discours qu'il a recontextualisés. (2007 : 75)

La recontextualisation peut se faire en l'absence des énonciateurs du discours pédagogique (cas *in vitro*), ou en leur présence (cas *in vivo*). Ainsi, les listes d'œuvres au

programme sont des « métacorpus *in vitro* ». Les listes d'oral de Veck rendent sans doute compte, mais en tant que résultat final, abordé par l'entrée des métadonnées, comme « métacorpus *in vivo* », d'élaboration d'ensembles de textes par des enseignants à destination de leurs propres apprenants. Les corpus de manuels sont, eux, par essence, *in vitro*. La distinction entre ces deux types de corpus engage donc la dialectique entre production et réception : dans le cas des corpus éditoriaux, on peut supposer que l'excerpteur s'appuie sur sa propre représentation du public destiné à lire l'extrait, sur ses attentes, ses limites supposées, sur sa variété également, qui détermine la recherche d'un plus petit dénominateur commun. Dans le cas de corpus construits par des enseignants, la contextualisation est présente. En effet, l'enseignant se représente *a priori* un public spécifique : la réalité de la réception (le lecteur empirique) fait partie intégrante de la phase de production du corpus. De manière paradoxale, la présence du contexte, de l'environnement complexe, *in vivo*, simplifie (actualise) les réceptions envisagées, ou permet de les rendre plus adéquates, alors que les productions *in vitro* doivent intégrer un ensemble de réceptions virtuelles extrêmement large : la complexité des déterminations liée au caractère virtuel des réceptions crée un phénomène de lissage. Les corpus décontextualisés doivent être plus adaptables, ou pour le dire plus communément, passe-partout. Si cela semble une évidence, l'utilisation de ces mises en corpus gagnerait sans doute à réintroduire des gestes de mise à l'échelle, d'appropriation de l'enseignant pour l'apprenant, d'actualisation du corpus dans son environnement complexe. Du fait de leur large accessibilité, et des critères de représentativité et d'homogénéité souvent mis en avant dans la constitution de corpus d'extraits pour la recherche, les corpus *in vitro* sont les plus largement étudiés, ainsi que nous l'avons montré. Les études donnent ainsi le sentiment que l'objet présent dans la classe de langue est toujours rigoureusement décontextualisé et recontextualisé. Le degré de réintégration dans un nouveau discours n'est cependant pas le même lorsque l'enseignant utilise des textes déjà extraits ou lorsque l'enseignant est directement l'excerpteur, pour des apprenants dont il connaît de manière fine le profil, ou avec lesquels il a déjà pu nouer une véritable relation interpersonnelle. On trouve cependant quelques exemples de recherche portant sur des corpus *in vivo* centrés sur la question de la sélection de l'extrait : par exemple, Dufays *et alii* (2021) observent le corpus constitué par vingt-quatre enseignants belges à partir d'une même nouvelle de Romain Gary, et s'interrogent sur les modalités de l'extraction et les usages des extraits.

Nous commencerons par analyser le corpus éditorial *in vitro* avant de rendre compte de la sélection et de l'exploitation de corpus *in vivo* dans deux cours de FLE en contexte

universitaire, afin de mettre en évidence les différences du point de vue des formats et des rapports d'échelles dans ces deux modes de production de corpus.

Chapitre 2 Construction et analyse du corpus *in vitro*

1. Critères de construction du corpus

Le corpus choisi s'appuie sur un ensemble de manuels, qui doit répondre à des critères d'homogénéité et de représentativité permettant d'observer des constantes et des variations. Les manuels couvrent une période allant de 1953 à 2018.

1.1. Homogénéité

Du côté de la cohérence, après consultation d'environ 200 volumes (éditions françaises, allemandes, chinoises, anglaises, éditions à destination d'un public d'enfants et d'adolescents, éditions spécialisées en littérature), nous avons intégré trois limitations : le genre de l'ouvrage, le lieu de production et le public visé. Nous avons exclu les ouvrages exclusivement consacrés à la littérature, abordés dans un autre travail (Woerly, 2015) et renvoyant au genre de l'anthologie plus qu'au genre de la méthode de français langue étrangère. Nous nous sommes limitée au domaine éditorial français, excluant ainsi les maisons d'édition étrangères, et tirant le corpus vers une décontextualisation maximale. L'édition FLE française s'adresse en effet à un public international très large, par essence divers : elle peut aussi bien être destinée au réseau d'enseignement français du FLE à l'étranger (Alliances françaises, Centres culturels français), aux structures de l'enseignement secondaire et supérieurs (écoles, universités, notamment dans des pays n'ayant pas de secteur éditorial local) ou aux structures privées : elle comporte donc une dimension universaliste¹¹⁸. Nous nous sommes également limitée à des méthodes visant un public de grands adolescents et jeunes adultes, excluant de ce fait la littérature jeunesse qui peut apparaître dans les manuels pour un public d'enfants et de jeunes adolescents. Une comparaison avec ce domaine nous semble cependant intéressant en ce qu'elle inclut une littérature hors canon, dont la mise en extrait pourrait être plus souple. C'est un champ à explorer, mais il nous a paru essentiel de

¹¹⁸ Courtillon indique que « depuis environ 50 ans, la méthode ayant les faveurs du public est dite "universelle". Elle s'adresse à tous les publics linguistiques du monde : on apprend le français avec le même manuel » (2003 : 27). Cotton (2012 : 446) montre la prééminence des manuels généralistes à visée universaliste en FLE.

définir, pour le corpus *in vitro*, un ensemble où la prise en compte de la réception comporte des similitudes. La question de la littérature hors canon, nous le verrons, est déjà posée par les corpus FLE à destination d'un public adulte et grands adolescents : nous avons donc le matériau nécessaire pour aborder le traitement de domaines comme celui de la littérature de loisirs ou le *best-seller*.

1.2. Représentativité

Du côté de la représentativité, nous nous sommes efforcée d'équilibrer les manuels appartenant aux différentes périodes, bien que l'augmentation de la production éditoriale nous oblige à accorder un poids plus important aux productions postérieures à 1980. La question de la périodisation est importante pour la constitution de corpus : Louichon affirme qu'une double périodisation est nécessaire en didactique de la littérature, juxtaposant une « périodisation institutionnelle » qui s'appuie notamment sur la publication de programmes et « une périodisation médiatique ou technologique, fondée sur les aspects formels et techniques » (dans Perret et Truchot, 2015 : 17). L'absence d'institutions jouant un rôle central en français langue étrangère laisse une large part à la périodisation médiatique : ce sont cependant les premières méthodes éditées par l'institution centrale qu'est l'Alliance française de Paris qui ouvrent notre période. Les premières méthodes analysées remontent ainsi à 1953, ce qui correspond à la publication du niveau 1 *du Cours de langue et de civilisation française* de Gaston Mauger. L'ensemble des manuels retenus *in fine* comporte 103 volumes, et forme un total de 1285 extraits.

Le tableau suivant donne la répartition du nombre d'extraits par ouvrages.

TABLEAU 2 REPARTITION DU NOMBRE D'EXTRAITS PAR OUVRAGE

TITRE	NOMBRE D'EXTRAITS
ACCORD	5
ALORS ?	26
ALTER EGO + B1	11
ALTER EGO +4	9
ALTER EGO 1	2
ALTER EGO 2	20
ALTER EGO 3	13
ALTER EGO 4	16

ALTER EGO+ 4	2
ARCHIPEL	39
ARCHIPEL 3	56
BELLEVILLE 2	4
BELLEVILLE 3	11
CADENCES 2	17
CAFE CREME 1	1
CAFE CREME 2	19
CAFE CREME 3	18
CAMPUS 1	5
CAMPUS 2	11
CAMPUS 3	38
CAMPUS 4	15
CARTES SUR TABLE 1	7
CARTES SUR TABLE 2	9
CARTES SUR TABLE 2	2
C'EST LE PRINTEMPS 1	2
C'EST LE PRINTEMPS 2	9
CONNEXIONS NIVEAU 1	2
COURS DE LANGUE ET DE CIVILISATION FRANÇAISE 1	13
COURS DE LANGUE ET DE CIVILISATION FRANÇAISE 2	52
COURS DE LANGUE ET DE CIVILISATION FRANÇAISE 3	38
ECHO B1	3
ECHO B1 - VOLUME 1	14
ECHO B1 - VOLUME 2	20
ECHO B2	16
EDITO C1	5
ESCALES 1	15
ESCALES 2	25
FORUM 1	1
FORUM 2	1
FORUM 3	13
INITIAL 2	2
LA FRANCE EN DIRECT 1	10

LA FRANCE EN DIRECT 2	11
LA FRANCE EN DIRECT 3	79
LA FRANCE EN DIRECT 4	114
LE FRANÇAIS ET LA VIE 2	33
LE FRANÇAIS ET LA VIE 3	36
LE NOUVEAU SANS FRONTIERES	2
LE NOUVEAU SANS FRONTIERES 2	24
LE NOUVEAU SANS FRONTIERES 3	27
LE NOUVEAU SANS FRONTIERES 4	75
LE NOUVEL ESPACE 3	31
LIBRE ECHANGE 3	21
LIBRE-ECHANGE 2	19
METRO SAINT-MICHEL 2	12
MOSAÏQUE 1	17
MOSAÏQUE 2	27
NOUVEL ESPACES 2	8
NOUVEL ESPACES 2	2
PANORAMA 1	7
PANORAMA 2	15
PANORAMA 3	36
PANORAMA 4	19
REFLETS 3	11
STUDIO +	2
STUDIO 100, NIVEAU 2	2
STUDIO 100, NIVEAU 3	19
TAXI ! 2	2
TAXI ! 3	8
TOUT VA BIEN ! 3	8
TOUT VA BIEN 1	2
TOUT VA BIEN 2	17
TOTAL GENERAL	1285

La répartition chronologique de l'ensemble des notices est la suivante :

TABLEAU 3 REPARTITION CHRONOLOGIQUE DES EXTRAITS

1953	13	
1955	52	
1959	38	
1969	10	113
1970	11	
1972	226	
1974	36	
1976	2	
1978	9	284
1981	7	
1982	18	
1983	32	
1987	56	
1989	24	137
1990	105	
1991	16	
1993	21	
1994	1	
1995	17	
1996	32	
1997	20	
1998	18	230
2000	4	
2001	41	
2002	33	
2003	66	
2004	22	
2005	30	
2006	22	
2007	1	
2009	25	
2000	5	249
Total général	1013	

On observe une surreprésentation en raison du contenu essentiellement littéraire du volume 4 de la méthode *La France en direct*, qui, dans une période où la littérature est mise au second plan en raison de la domination de méthodes structuro-globales audio-visuelles, réintroduit très largement le texte littéraire dans son dernier niveau, pour répondre à une forte demande des publics enseignants et apprenants, d'autant que les premiers niveaux de la série s'inspirent de la méthode audio-orale. Le nombre de méthodes s'accroît fortement à partir des années 1980 : on observe que durant la période 1950-1969, dix méthodes de FLE ont été publiées, alors que dans les deux décennies qui suivent, leur nombre dépasse une trentaine.

Nous nous sommes limitée aux éditions pour grands adolescents et adultes des maisons d'édition Didier, Hachette FLE et CLE International, car le rythme de publication va croissant : en effet, les éditeurs cherchent à sortir une nouvelle méthode par an, le secteur devenant de plus en plus concurrentiel.

2. Construire une grille d'analyse : apports des didactiques du français langue étrangère et du français langue maternelle

Les recherches sur les corpus et métacorpus en FLE et FLM s'appuient sur des grilles d'analyse mobilisant des critères largement partagés, mais avec quelques variations. Nous comparons ici les éléments constitutifs de ces analyses et les entrées que nous retenons et les lacunes à combler en développant des approches spécifiques à notre recherche.

2.1. Critères de la grille d'analyse

2.1.1. Métadonnées

Dans le domaine de la didactique de la littérature en FLE, les grilles d'analyse portent essentiellement sur des métadonnées (siècle, genre, auteurs, titres des œuvres). Gruca (1993) travaille par extrait, sans interroger le découpage, mais y ajoute des commentaires sur les types d'activités liées, afin d'établir une approche historique des usages du texte littéraire en classe de FLE. C'est la question des pratiques liées au texte, à partir du matériel éditorial et de la diffusion des méthodologies sous-jacentes qui est posée par cette approche. En dehors de la grille d'analyse, un chapitre théorise la question des adaptations, sans les penser en termes de construction de corpus (Gruca, 1993 : 185-195). Les grilles portant sur les métacorpus sont largement dominantes, y compris par zone culturelle : Hamadache et Ammouden (2017) travaillent sur les programmes et les titres d'œuvres figurant dans les manuels, ainsi que sur les critères de catégorisation des extraits littéraires, comme types de texte plutôt que comme genre et questionnent donc les catégories du métacorpus des textes littéraires de langue française dans le système éducatif algérien. Raimond (2019) travaille sur une comparaison des programmes français et allemand et sur les déclarations d'enseignants, à partir d'un métacorpus. Du côté du FLM, des approches par genre s'appuient également de manière prioritaire sur les métadonnées des corpus explicites (Louichon, Rouxel, 2009 : 6), c'est-à-dire le corpus reposant sur des listes officielles ou des supports éditoriaux comme les manuels : Clermont (2009 : 39) observe la liste des titres proposés par les *Accompagnements des*

programmes de 2000 à 2007 pour la classe de 3^e et celle des titres retenus par les auteurs de manuels de ce niveau, de 2002 à 2007.

2.1.2. Détail du texte

Des analyses de corpus se situant à l'échelle des textes existent cependant. Denizot construit une grille d'analyse comportant quatre types d'informations (2008 : 335-337 ; 2010 : 81-90). Les premières informations sont des métadonnées sur les manuels (auteurs, année de parution, niveau et type d'enseignement), des commentaires sur l'ancrage des textes (quel chapitre ? quel titre ? Y a-t-il une introduction ? Des éléments biographiques ? Des illustrations ? Des consignes ? Des notes ?) des commentaires sur le type de l'extrait, (descriptions, portraits, scènes, discours, récit ou autre), et enfin une catégorie « passages récurrents » qui lui permet de signaler les textes revenant à plus de deux reprises dans le corpus, constituant ainsi un ensemble de pages « célèbres » (2010 : 83). Son analyse permet ainsi de définir l'historicité des corpus scolaires : à partir de la mise en extrait d'œuvres de Balzac, elle montre comment chaque époque construit, en fonction de la configuration disciplinaire dominante, son propre corpus balzacien. L'entrée « passages récurrents » lui permet de travailler de manière assez précise sur le découpage des textes : elle compare en effet les évolutions de la découpe d'extraits similaires, et la fortune de certains passages considérés comme représentatifs de l'œuvre. La question de l'ancrage des extraits dans leur contexte se cristallise autour du concept d'*amphitextualité*, qui renvoie aux textes échos, au nouvel entourage textuel du morceau. Denizot montre que l'amphitextualité crée des effets de lecture nouveaux.

Les amphitextualités (double-pages, chapitres) orientent la lecture des textes et sont à prendre en compte tout autant que le nombre d'occurrences de tel ou tel auteur, de tel ou tel extrait ou de telle ou telle œuvre, ou que les discours tenus dans le paratexte. (2016 : 40)

Une telle approche nous semble prendre sa source dans la forme même du corpus imprimé, qui intègre une spatialisation, une fixité dans la mise en espace des rapports entre les textes. Il n'est pas anodin que lorsqu'elle définit ce concept, dans le prolongement des relations entre les textes définies par Genette (1982), Denizot (2003 : 227) ne le limite pas au corpus didactique, mais l'étende à tout type de solidarités par proximité de textes : la co-présence physique de textes (d'œuvres, en ce cas) dans une librairie, dans une bibliothèque pourrait en être une des manifestations. Que Césaire jouxte des auteurs haïtiens plutôt que des auteurs européens serait ainsi un phénomène d'amphitextualité dans un sens, on le perçoit,

très large. Dans cette perspective, l'amphitextualité recouvre des phénomènes d'orientation de la lecture par la mise en relation avec le contexte. Dans son étymologie même « amphi », cet « autour », cet environnement du texte, est une notion spatiale, et se situe du côté de la réception. Avec le terme « assemblage », Ronveaux met l'accent sur la production du corpus comme geste professionnel réfléchi : le rapprochement des textes ne se fait pas seulement par la spatialité des doubles-pages ou des chapitres, mais par la proximité temporelle dans l'espace du cours, et les relations établies tant par les enseignants que par les apprenants : la proximité des textes est un « assemblage raisonné en acte » (2010 : 91). Ainsi, la même idée de solidarité didactique des textes prend une coloration différente selon que sa conceptualisation s'appuie sur la matérialité de l'extrait ou de l'œuvre dans le champ éditorial ou sur la mise en œuvre des corpus dans les pratiques de classe. L'amphitextualité *dés-énoncée* du manuel doit intégrer une potentialité de mise en relations, qui devront pouvoir être investies par l'enseignant, alors que l'extrait en classe s'appuie sur la possibilité de réancrage par les apprenants, par le professeur : les assemblages sont à la fois plus souples et plus riches. Nous réserverons donc le terme « amphitextualité » au domaine éditorial (*in vitro*), et choisirons comme terme générique de mise en relation raisonnée des textes la notion d'« assemblage ».

Outers (2021) relit Kuentz (1972) pour en tirer un questionnement en sept points, portant sur la mise en extrait (cadrage, titrage et présence d'un chapeau) et sur la mise en page (homogénéisation, traduction, notes et illustration). Il écarte la question de l'amphitextualité et des assemblages (car il traite de manuels d'histoire littéraire qui regroupent les textes du point de vue des périodes et des mouvements littéraires), celle de la canonisation et les questions portant sur les textes.

2.1.3. Critères retenus

Notre grille comporte également des informations relevant des métadonnées. Elle identifie d'abord les éléments portant sur les manuels : titre, auteurs, éditeur, année de publication. La question des auteurs nous semble un élément à explorer : au-delà de l'idée d'un corpus FLE que l'on pourrait découper en sous-ensemble (corpus patrimonial issu des morceaux choisis normalisés par le FLM, corpus contemporain, corpus interculturel/plurilingue plus récent, corpus de littérature de loisirs...), il nous semble que la récurrence de pratiques d'extraction ou de mêmes textes pour certains auteurs de méthodes fait apparaître des pratiques idiosyncratiques du corpus littéraires, et des styles de corpus. Les éléments caractérisant chaque extrait sont le nom de l'auteur, la source et ses modalités d'apparition (est-elle réellement mentionnée, passée sous silence, indiquant, dans l'extraction,

un oubli de l'échelle de l'œuvre ?), le genre, déterminé selon les formes générales de l'essai, du récit, de la poésie, du théâtre et les sous-catégories, le type, pour lequel nous reprenons les caractéristiques de Denizot (2008) et enfin la situation dans l'œuvre (s'agit-il d'un incipit ? d'un début de chapitre ? d'un explicite ? ou y a-t-il d'autres singularités dans la place de l'extrait dans l'œuvre ?). À ces éléments internes, classiques, nous ajoutons la dimension de la coupe, aspect sur lequel nous reviendrons parce qu'il est à la fois spécifique et opératoire pour le corpus FLE. Viennent ensuite des observations portant essentiellement sur le paratexte et le mode d'insertion : quelle unité, quelle rubrique ? Quelles illustrations sont proposées ? Y a-t-il un texte de présentation ? Nous reprenons également, dans ce bloc des éléments paratextuels, le concept d'*amphitextualité* : avec quels éléments l'extrait est-il mis en regard ? Enfin, nous consacrons une catégorie aux rapports que l'extrait maintient avec l'échelle de l'œuvre, catégorie qui découle souvent de l'analyse du titre et de la source, mais pas uniquement : y a-t-il des références : à l'œuvre, au titre de l'œuvre, à d'autres passages précis, à son architecture ? Le choix des textes a-t-il un lien avec l'idée même d'œuvre (notamment sa clôture) ? Ou le texte est-il parfaitement autonome ? Cette catégorie relève d'une synthèse du questionnement sur le titre, sur l'illustration (qui peut par exemple intégrer une représentation du livre-objet ou des codes sémiotiques indiquant que l'extrait est une page d'un livre, un fragment à resituer dans un tout), mais aussi sur les coupes (permettent-elles de détacher l'extrait du reste de l'œuvre ?).

Nous avons écarté de notre grille d'analyse deux éléments que l'on retrouve dans les approches mentionnées. D'une part, nous avons choisi de n'envisager la question des activités (l'appareillage didactique des textes) que de manière secondaire : une approche méthodologique des textes pour la classe de FLE a été proposée par Gruca (1993). Elle ne correspond pas à notre approche de la didactique de la littérature en FLE. Nous avons montré que la place de la littérature n'était pas tant liée à des questions d'ordre méthodologique qu'aux représentations de la littérature et des sujets apprenants. Nous observerons cependant, dans l'appareillage didactique, les phénomènes de citation au second degré (extraction de l'extraction) : quelles parties des extraits les questionnaires et activités reprennent-ils ? D'autre part, nous écartons également, pour des raisons de faisabilité lié au nombre de notices, une étude systématique précise d'un autre élément qui relèverait de l'échelle infra 1 : 1 que constituent les notes lexicales et explicatives, qui déploient le contenu du texte. Nous les abordons seulement lors d'études de détails, portant sur des extraits de Raphaël Confiant ou de Georges Perec. Il nous semble cependant qu'une étude systématique de la note lexicale à

partir d'un corpus d'une centaine de textes représentatif de plusieurs méthodes en contexte FLE serait de nature à nourrir une didactique du texte littéraire.

2.2. *Un outil opératoire : la coupe interne*

Au-delà de ces critères d'analyse, indispensables, nous avons cherché à observer comment l'extrait reconfigure le texte, en nous appuyant sur la matérialité de celui-ci : où se situent les bornes ? Quels éléments apparaissent ? Quels éléments disparaissent ? C'est dans ce qui disparaît que nous avons trouvé un outil particulièrement opératoire pour cette enquête à travers les corpus éditoriaux. En effet, un des éléments spécifiques de notre analyse se définit en contraste avec le corpus FLM contemporain : si nous avons vu que certaines approches pédagogiques de l'enseignement privilégiaient la coupe comme outil de contrôle du contenu d'enseignement, nous observons aussi que le corpus contemporain FLM évite, au possible, de couper le texte, d'en faire un assemblage de diverses parties. Le corpus FLE est plus ambivalent sur cette question : loin de le déplorer, il nous semble que les passages coupés sont un précieux signal quant aux éléments ayant droit de cité en classe de FLE, mais aussi quant à l'analyse des difficultés anticipées par l'extracteur : la coupe interne dessine en creux une représentation de la réception telle que l'anticipe ce dernier. Elle désigne ce qui, au moment de la production, est perçu comme non recevable, si bien que nous pouvons définir tous les phénomènes de coupe, de suppression, comme des traces de la réception projetée dans la production du corpus.

Les études en didactique de la littérature identifient bien ce phénomène de caviardage, déjà relevé par Kuentz (1972), mais ne s'appuient pas sur une analyse précise des passages coupés. Belhadjin, Bishop et Lopez nomment ainsi « extraction » le processus de coupe dans l'extrait et relèvent que « le processus de "l'extraction" » est « particulièrement visible dans les passages des *Misérables* qui sont soumis à une technique de caviardage visant à extraire du texte tous les fragments descriptifs ou polémiques » (2019 : 161), sans cependant approfondir ce corpus en creux : leur travail se centre en effet sur la question de l'accompagnement didactique.

Il nous a semblé que ce corpus des coupes permettrait de mieux définir ce qui, lorsque l'on se situe à l'échelle de l'extrait, entre difficilement dans les dispositifs didactiques. Nous avons donc cherché les signes de coupes dans chacun des 1285 extraits du corpus. La démarche est simple : il s'agit de relever les signes typographiques marquant la suppression d'un élément, (...), [...], puis de retrouver systématiquement les passages dans l'édition originale de l'œuvre, et de les reporter dans les notices des extraits. Le corpus des coupes ainsi

identifiées figure en annexe 2. Cependant, l'enquête est nécessairement incomplète : les sutures des textes peuvent être apparentes, mais sont souvent atténuées, gommées, déguisées, ou passées sous silence, soit par une mise en page qui fait croire que le texte appartient au même paragraphe, alors qu'il s'agit de passages différents séparés par une coupe, soit par l'usage de points de suspension qui ne sont pas nécessairement lisibles comme des coupes, mais se confondent, à dessein ou non, avec la ponctuation du texte original, soit par la suppression pure et simple de tout signalement typographique de la coupe. Une première difficulté apparaît donc : il faut supposer qu'un grand nombre de coupes réelles, peut-être les moins avouables, échappe à la vigilance du chercheur, puisque, hormis pour des textes très connus, elles ne sont repérables que par comparaison avec le texte original, geste qu'il n'est pas possible de faire systématiquement sans traitement informatisé. Ce sont donc les coupes signalées, explicitées, que nous utilisons essentiellement, sauf pour les quelques cas où, pour différentes raisons, nous avons pu repérer des coupes non indiquées. L'un des cas les plus fréquents de coupes démasquées est la proximité d'une autre coupe : le texte final n'en indique que la première, les autres coupes étant omises, pour ne pas entacher la légitimité de l'extrait ou simplement sa lisibilité. Les autres mises au jour de coupes non signalées relèvent du hasard, parfois du sentiment d'incomplétude du texte à la lecture de l'extrait. Au fur et à mesure que nous traitons les extraits, nous avons appris à déceler des coupes non signalées. Par ailleurs, les manuels ne donnent que rarement les références précises des textes : parfois, malgré une relecture aussi attentive que possible des éditions originales, nous n'avons simplement pas pu retrouver le passage dans l'œuvre, ou bien, pour certains textes peu connus, nous n'avons pas pu trouver la référence.

On notera que nous envisageons cet objet comme un instrument d'enquête et en aucune manière comme une critique des modes d'extraction. Il ne s'agit en aucun cas d'un travail de philologie, visant à rétablir une forme correcte du texte, à corriger le texte, puisque l'origine du texte, hormis dans le cas des textes littéraires fabriqués, est disponible, et que la version employée en contexte d'apprentissage n'est qu'une forme éphémère de l'œuvre. Cette quête des morceaux coupés ne vise pas à insister sur la complétude d'une forme littéraire authentique, à réparer le corps de l'œuvre, car nous envisageons ces textes comme des objets

sémiotiques secondaires¹¹⁹ (Louichon, 2015a), des formes dérivées du texte initial, des objets nouveaux : le texte extrait n'est plus le texte de l'auteur, il en est un usage. La coupe permet donc d'observer un usage des textes, non pas dans l'état donné à la publication considérée comme état le plus légitime du texte, mais appropriés, non seulement par des lecteurs, mais par des usagers de la littérature, dont nous pouvons repérer les manipulations, le « braconnage » (Certeau, 1980).

Cette grille d'analyse offre deux entrées. L'une, du côté des métadonnées, permet de dégager des grands choix de textes, des orientations générales qui distinguent le corpus FLE éditorial des corpus FLM. L'autre, à l'intérieur des méthodes et des extraits, permet d'observer la fabrique de l'extrait : nous verrons quels éléments de standardisation sont visibles, en termes de construction d'une clôture des textes, de mise à niveau linguistique, de respect des bienséances et d'anticipation d'éventuelles difficultés de réception dans des méthodes globales, décontextualisées. Au-delà de cette standardisation, nous verrons comment les manuels développent des styles de corpus, propres à chacun, et se distinguent les uns des autres dans leur rapport à la littérature : la production des corpus comporte une part de créativité.

Chapitre 3 Hétérogénéité des corpus : cheminements et temporalités.

1. Comparaison avec le FLM

Afin de faire ressortir les particularités du corpus FLE, nous le mettrons en contraste avec le corpus FLM. Nous commencerons, avant d'entrer dans la fabrique de l'extrait à proprement parler, par décrire le corpus FLE et par esquisser les sous-ensembles qui le composent.

¹¹⁹ Louichon (2015a) identifie, dans les mécanismes de classicisation de la littérature, les adaptations ou réécritures des textes que sont les nouvelles éditions à destination de scolaires, les adaptations cinématographiques, télévisuelles, en bande dessinée ou les formes de présence sur Internet. Elle les appelle objets sémiotiques secondaires. L'extrait peut être considéré comme une de ces actualisations de l'œuvre, ici en contexte d'enseignement.

1.1. *La stabilité du corpus FLM*

En FLM, les corpus sont étroitement liés à la notion de classiques, malgré l'émergence de classiques « récents » ou de classiques « contemporains » (Rouxel, 2010 : 119). Les corpus se renouvellent assez faiblement, et forment ce que Langlade nomme « la littérature restreinte de l'enseignement des lettres » (2002 : 18), qu'il définit comme restreinte à la littérature, par elle-même et pour elle-même, comme domaine autonome et héritière d'elle-même, au risque d'une approche formaliste et techniciste¹²⁰ qu'il dénonce par ailleurs (Langlade, 2004). Il note par ailleurs qu'elle est limitée à la littérature française. Huynh et Mongenot observent que « les œuvres nouvelles qui dérangent par leur écriture et leur étrangeté intègrent difficilement le corpus scolaire majoritaire » (2011 : 3). Fraisse montre que « le “canon”, vu de France (autant dire “les classiques”) demeure assez stable, sinon intangible » en raison du poids des concours de l'enseignement et de la réticence à y introduire du nouveau, notamment des œuvres non françaises (2011 : 11-24). Veck relevait déjà la persistance d'une « configuration traditionnelle », qui « se signale par l'attention portée au patrimoine, c'est-à-dire à un corpus défini comme porteur des valeurs (esthétiques, morales) dans lesquelles se reconnaît (ou est censée se reconnaître) la communauté culturelle française » (1994 : 205). Ce corpus patrimonial se caractérise par sa stabilité, ajoute-t-il : « Selon une telle conception, les textes comportent un certain sens stable (qui les fait élire au nombre des textes patrimoniaux) référé à l'instance auctoriale comprise comme garantie de sa prévalence et de son univocité (c'est “ce qu'a voulu dire l'auteur”) » (*ibid.*). Daunay relève que l'essentiel des recherches sur la réalité des pratiques enseignantes écarte l'idée d'une disparition du canon : le corpus est, dans l'enseignement effectif, très stable (2007a : 158). Il est dommage que les travaux de l'INRP sur les corpus du baccalauréat n'aient pas eu de relais, afin d'établir, dans le temps long, les variations du renouvellement éventuel des corpus. Mais c'est la stabilité qui prévaut dans les différentes études portant sur le corpus FLM.

Godard relève cependant deux approches qui promeuvent une conception « transnationale de la littérature » et qui lui semblent dignes d'intérêt : la première est la

¹²⁰ Langlade définit en ces termes les notions de formalisme et de technicisme : « Par formalisme j'entends une attention quasi exclusive portée à la dimension formelle d'une œuvre, hors de toute véritable perspective interprétative. On aura compris que je ne vise pas ici directement le formalisme en tant que méthode d'analyse mais bien plutôt ce qu'il advient de cette méthode lorsqu'elle est immergée dans l'enseignement secondaire. Par technicisme j'entends l'utilisation d'instruments d'analyse linguistique, sémiotique, narratologique, etc., pour eux-mêmes, comme une fin en soi » (2004 : 84).

recommandation 1833 du Parlement européen, qui, en 2008, effectue la promotion de l'enseignement des littératures européennes, affirmant qu'« une conception strictement nationale de l'enseignement de la littérature doit être dépassée », et qu'« une approche transversale du patrimoine européen devrait être proposée aux scolaires de tous niveaux, mettant en évidence le lien commun » (2015 : 72). Une autre approche dépasse l'échelon européen pour réinscrire la littérature française dans l'ensemble plus vaste des littératures en français (*ibid.* : 76) : il s'agit d'aborder la littérature de langue française plutôt que la littérature française. Littératures européennes, littérature-monde en langue française, ou encore ouverture aux best-sellers, ce renouvellement des corpus demeure encore à la marge de l'ensemble des textes classiques légitimés.

1.2. *Un corpus FLE partagé en deux*

Qu'en est-il du côté du FLE ? Du point de vue de la liste des auteurs mentionnés, on observe un très large éparpillement, avec, sur le millier de notices constituées, la mention de 435 auteurs différents. Cette dispersion apparaît d'autant plus nettement si l'on observe le nombre d'auteurs qui n'apparaissent qu'une seule fois : 275. Une très large majorité d'auteurs et d'autrices, 387, apparaissent à moins de cinq reprises. 49 auteurs seulement apparaissent à plus de 6 reprises, et enfin, dans cette structure pyramidale, où le nombre de mentions se concentre sur un petit échantillon, vingt-cinq auteurs sont mentionnés pour plus de dix extraits. On observe donc un phénomène de concentration sur un petit nombre d'auteurs, et une structure du corpus organisé sur le schéma suivant : un centre se renouvelant peu, au caractère patrimonial fort, constant en diachronie, et une périphérie labile, extrêmement évolutive dans une perspective diachronique, avec des phénomènes d'apparition et de disparition assez rapides, qui ne vient pas réellement entamer la solidité du corpus central. Contrairement au FLM, il semble que le corpus soit bifide, avec d'une côté une littérature « restreinte », pour reprendre la terminologie de Langlade, à quelques grands noms, et une littérature étendue, plus difficile à cerner, mais marquée par un caractère relativement éphémère. Le corpus FLE n'est pas structuré par siècles et par genre comme en FLM, mais par sous-ensembles : littérature dite patrimoniale, qu'il s'agira de définir, littérature francophone, littérature contemporaine abordée du point de vue anthropologique ou interculturel, littérature de loisirs.

Observons maintenant le corpus qui croise les textes abordés en FLM : il correspond à un corpus patrimonial assez stable, largement issu du consensus du canon largement identifié en didactique de la littérature en FLM. Cependant, il en constitue une vue plus réductrice

encore. Les auteurs les plus souvent mentionnés relèvent de figures emblématiques de la littérature française, présumés connus à l'étranger. Apparaissent en premier Victor Hugo, avec 37 occurrences et Jacques Prévert, avec 40 occurrences. La distribution des occurrences de textes de Jacques Prévert est parfaitement régulière. Elles connaissent un nombre à peu près équivalent à chaque décennie, des années 1950 aux années 2000. Pour Hugo, la distribution en diachronie est équilibrée, avec des occurrences régulières des années 1950 aux années 2000. On observe cependant un creux durant les années 1970 : on peut émettre l'hypothèse que son caractère patrimonial, emblématique de la littérature française a pu le desservir momentanément, la littérature cherchant à se légitimer dans le champ du FLE par une mise à distance du corpus canonique. Camus connaît la même régularité. D'autres auteurs comme Baudelaire ou Apollinaire, n'apparaissent pas dans les années 50, dans le Mauger, mais deviennent des auteurs constants dans ce corpus central à partir des années 1970.

A partir des métadonnées, on peut calculer l'écart type entre la date de publication du manuel et la date de publication des œuvres dont sont extraits les textes. Alors que l'ultracontemporain est extrêmement rare dans l'enseignement de la littérature dans le cadre disciplinaire du français ou des lettres, on observe que les textes littéraires en FLE intègrent un grand nombre de textes contemporains : la valeur de ces textes s'inverse par rapport au corpus FLM, la relative nouveauté devenant un des critères de choix des œuvres. Plus encore, cette spécificité du corpus FLE n'est pas nouvelle : nous avons observé sa présence dans les prescriptions des maîtres de langue dès le XVI^e siècle, nous verrons également que le contemporain est présent pour toutes les décennies de notre corpus éditorial.

Le corpus éphémère est majoritairement constitué d'auteurs dont un ou deux extraits figurent dans le corpus, comme Marcel Abraham, Clémence Boulouque, Nicolas Fargues, Michel Mohrt, Françoise Laforgue¹²¹. Dans les éditions des décennies 2000 et 2010 apparaissent de manière plus large des extraits issus de la littérature hors corpus, comme Philippe Delerm, Bernard Werber, Anna Gavaldà. Si le corpus éphémère est présent dès les premières méthodes de FLE, la littérature de loisirs, récente, semble peu à peu gagner de la place : les méthodes posent ainsi la question de la légitimité de la littérature populaire comme support d'enseignement et de la place à accorder aux pratiques de loisirs. Cette évolution du corpus reflète sans doute la prise en compte des préconisations du CECRL, qui n'aborde que

¹²¹ On se référera à l'index des auteurs, qui recense les noms des auteurs de tous les extraits cités, hors annexes.

de loin la littérature (Woerly, 2015), et dont le seul descripteur concernant la lecture littéraire porte sur le roman de loisirs, dans le *Volume complémentaire* de 2018.

Contrairement au corpus FLM, le corpus FLE que nous avons constitué est ainsi composé, pour 30% environ de son ensemble, de textes isolés, n'apparaissant qu'une seule fois. Si quelques-uns des textes sont présents à titre de déclencheur, de comparaison (notamment des textes étrangers : Basho, Cervantès, pour des activités ponctuelles), la plupart de ces textes relèvent de la littérature populaire ou de l'ultracontemporain. Le corpus FLE intègre ainsi une large part de littérature hors canon.

Alors que le corpus scolaire FLM est défini par sa stabilité, le corpus FLE se compose d'un ensemble remarquablement stable et d'un autre ensemble éphémère. Nous allons maintenant entrer dans le détail de ces deux corpus.

2. Le corpus stable patrimonial

2.1. *Le corpus patrimonial comme transfert en FLE du canon scolaire FLM ?*

Toutes les méthodes étudiées comportent une large proportion de textes considérés comme patrimoniaux. Comment définir ce corpus, si ce n'est, de manière pléonastique, par sa stabilité dans l'enseignement ? Louichon et Rouxel le définissent ainsi comme « un noyau stable de textes, un “canon”, qui bénéficie d'une importante légitimation institutionnelle » (2010 : 9). Le terme « canon » désigne les œuvres reconnues comme devant être lues ou connues dans une société. Or la situation même du français langue étrangère fait que ces textes partagés relèvent en même temps de l'inconnu : quelle est la valeur du « canon » hors du groupe s'accordant sur sa légitimité ? L'étymologie du terme renvoie en outre à une dimension officielle. Il provient du grec *kanôn*, qui renvoie à un outil de mesure, une règle, puis, par extension, une règle dans le domaine du droit. La notion de droit canon lui a donné un sens religieux, de sorte qu'il a fini par désigner une liste officielle d'ouvrages reconnus comme légitimes. Le patrimoine désigne, étymologiquement, ce dont l'on hérite, le bien des pères : au moment de la Révolution, par analogie sémantique avec le mot « patrie », il prend le sens de bien commun, partagé par une communauté. Le terme désigne des ensembles d'œuvres de langue française à partir du moment où se développe, avec les lettres modernes, l'enseignement d'une littérature nationale en langue nationale : « une histoire littéraire centrée sur les écrivains français qui doit servir de ciment à la nation » (Louichon, de Perreti, 2020 : 172). Louichon et Peretti soulignent combien la question du patrimonial est traversée de

contradictions : opposant bien privé/bien commun, national/international, référant aussi bien au passé qu'à la modernité, le « patrimoine littéraire » permet avant tout d'établir un consensus en dissimulant des positions divergentes et souvent inconciliables. Louichon dépasse ces tensions en intégrant la question de l'actualisation des œuvres littéraires : caractériser l'œuvre comme « production passée et réception présente » (2015a : 43) permet d'identifier les œuvres du patrimoine comme étant celles qui viennent nourrir la production d'objets sémiotiques secondaires. Le patrimoine n'est pas seulement de l'ancien mais des œuvres dont l'actualisation témoigne de la vitalité. On peut cependant remarquer qu'une large part de l'actualisation des œuvres est induite par leur statut de classique.

Le domaine du FLE vient éclairer différemment cette proposition par le déplacement de la question du national. Il existe le même risque de réification de la littérature dans un corpus patrimonial représentant d'une culture française figée : mais les apprenants ont leur propre *canon*, issu de leur culture source, et la question de la transmission ne se pose donc pas tout à fait dans les mêmes termes. En contexte d'enseignement, le concept renvoie à l'ensemble des textes littéraires inscrits au programme : il relève donc du lexique institutionnel. Or on a vu que le français langue étrangère se distinguait par une moindre institutionnalisation que le domaine du FLM : qu'entend-on par *canon*, en ce cas ? Il s'agit du transfert dans le domaine du FLE de la littérature légitimée, *canonisée* par l'institution scolaire FLM. Cette littérature est donc présente au second degré, pour ce qu'elle signifie pour les Français. Viala rappelle que le classique n'a pas de valeur en soi mais pour *quelqu'un*, et appelle à se poser la question *pour qui* (1993 : 31)? Le corpus patrimonial abordé est ainsi la représentation, par les auteurs de manuel d'édition française, d'un patrimoine tel qu'il peut être représenté hors de la collectivité qui le construit. Quelles sont les implications de cette représentation au second degré du corpus patrimonial ?

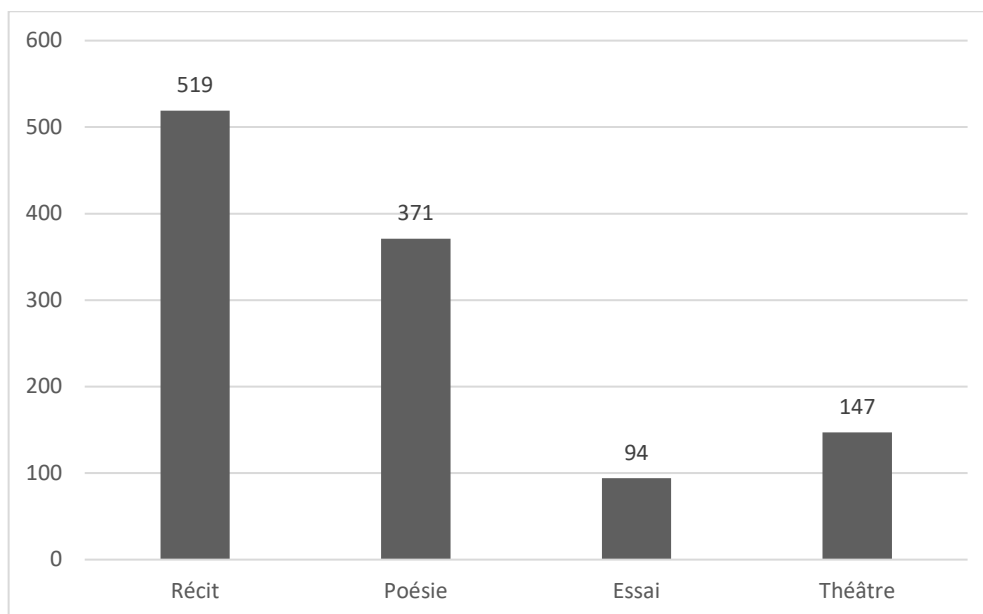
Il permet, d'abord, de voir que la culture patrimoniale littéraire, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, est centrée sur la France : on ne trouve aucun grand classique de la littérature québécoise, ivoirienne, algérienne. Les textes francophones sont contemporains. Le patrimoine littéraire d'expression française est exclusivement français, ou dénationalisé pour le cas d'auteurs comme Rousseau. En d'autres termes, il n'y a pas de canon francophone hors de France. Il permet également de voir que le lieu de canonisation de ce corpus est l'école française, pour la littérature représentée dans les manuels d'édition française. Il implique par ailleurs que d'autres corpus peuvent refléter une autre représentation du patrimoine littéraire français : comparer les corpus de classiques

francophones pour différents publics ferait émerger ces représentations du canon français, et l'existence d'autres lieux de canonisation de classiques français, en contexte étranger.

2.2. Une littérature doublement restreinte

Nous entrons maintenant, au sein de ce corpus patrimonial au second degré, dans les sous-ensembles que constituent les genres.

TABLEAU 4 REPARTITION PAR GENRE



Le genre dominant est de très loin le récit : il constitue presque la moitié du corpus (519 textes) et est présent à tous les niveaux. Vient ensuite la poésie qui, avec 371 textes, est assez largement représentée dans les niveaux intermédiaires ; ainsi, dans le manuel *Echo B1.1* (CLE International, 2010), on en trouve huit occurrences, alors qu'elle n'apparaît plus ou peu aux niveaux avancés (aucune occurrence dans *Echo B1*, trois occurrences dans *Echo B2*). Même chose pour la méthode *Campus* (CLE International, 2002) ou encore l'intégralité d'*Alter Ego* : dans cette dernière méthode, on ne trouve qu'un texte poétique entre le B2 et le C2 (*Alter Ego 4* [Hachette, 2007], *Alter Ego 5* [Hachette, 2010]), alors qu'au niveau intermédiaire B1 (*Alter Ego 3*, [Hachette, 2007]), trois textes sont proposés. Le théâtre vient ensuite avec 147 textes cités. L'essai est enfin représenté avec 94 textes se concentrant essentiellement aux niveaux B2. Il est intéressant d'observer l'évolution des genres : si la place du récit et du texte poétique ne change pas, celle du théâtre diminue fortement au profit de l'essai à partir des années 1990. Le lien avec la dimension argumentative, prescrite par le CECRL, apparaît très clairement.

Le corpus patrimonial se distingue par une concentration sur un petit nombre d'auteurs. Les auteurs classiques se restreignent à une poignée de noms, considérés comme représentatifs de la littérature française, tendant à figer celle-ci autour de quelques figures incontournables. Les auteurs apparaissant à plus de dix reprises dans le corpus sont limités aux noms suivants :

TABLEAU 5 AUTEURS AYANT PLUS DE DIX OCCURRENCES

PREVERT	40
HUGO	37
CAMUS	27
APOLLINAIRE	22
ROMAINS	22
BAUDELAIRE	20
ELUARD	20
SAINT-EXUPERY	19
IONESCO	19
SARTRE	18
QUENEAU	17
SIMENON	16
ZOLA	13
BALZAC	12
PEREC	12
ANOUILH	11
DESNOS	11
PAGNOL	11
RIMBAUD	11
TARDIEU	11
BARTHES	10
GIRAUDOUX	10
MODIANO	10
VERLAINE	10

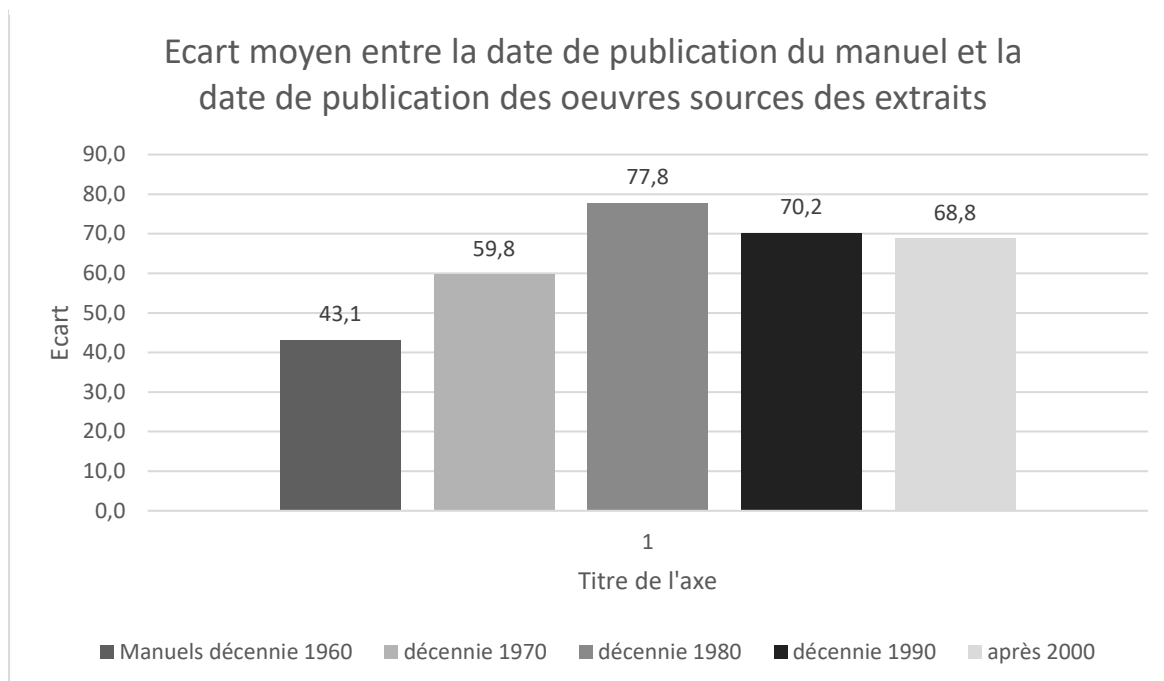
La présence de Jules Romains est liée à deux œuvres : *Knock* et *Les Hommes de bonne volonté*, surreprésenté dans ce que l'on pourrait appeler le sous-corpus « Alliance française », constitué des différents volumes du *Cours de civilisation et de langue française* de Gaston Mauger. Plus l'on s'éloigne, plus le corpus est restreint : le XIX^e siècle se réduit à Victor Hugo, Charles Baudelaire, Emile Zola, Honoré de Balzac, Arthur Rimbaud et Paul Verlaine. L'on remarque le même phénomène pour le domaine théâtral, genre également moins représenté : les œuvres classiques sont, plus encore, limitées à quelques noms (Rollinat-Levasseur, 2014 : 118), voire à un seul, si l'on quitte le XX^e siècle comme s'il s'agissait d'exemplifier l'expression de « langue de Molière », dont le nom apparaît sept fois dans le corpus. L'essai, pour son versant classique, illustre encore ce phénomène : hors du domaine contemporain, il se réduit simplement à trois noms, Victor Hugo, Voltaire et Jean-Jacques

Rousseau. Le corpus patrimonial est relativement peu présent pour le récit, relativement à l'approche référentielle, documentaire, de la fiction contemporaine, dans le reste du corpus. Il est souvent lié à un travail sur le patrimoine littéraire français : quelques grandes figures d'écrivains sont abordées par le biais du travail sur la biographie. Sont ainsi objets de recherches biographiques Camus, Colette, Zola, Hugo et Balzac. Ainsi, le corpus canonique FLE apparaît comme une synthèse de la « littérature restreinte » dont parle Langlade (2002), autrement dit une restriction de la restriction. Dans quelle mesure les excerpteurs gagneraient-ils à s'affranchir de l'injonction de « représenter » le canon littéraire français, et à aborder des œuvres plus anciennes indépendamment de leur valeur de symbole de la littérature française, mais bien plutôt pour leur actualisation possible par des lecteurs étrangers, sans passer par le filtre du lectorat français ? Il s'agirait de penser la sélection du corpus patrimonial non plus en fonction de son passage à travers le double crible du corpus FLM puis de la sélection en FLE, mais en lien avec les réceptions en fonction des échelles du lecteur : leur capacité à mobiliser des affects, des valeurs devrait primer sur leur capacité à représenter une culture française légitime.

3. Les corpus contemporains

Un élément distingue le domaine éditorial FLE et le canon scolaire dont nous avons montré la stabilité en nous appuyant sur les études de Belhadjin et Perret, Fraisse ou Louichon : la contemporanéité des textes sélectionnés par rapport aux éditions des méthodes. Sur l'ensemble du corpus, la moyenne d'écart entre date de publication des œuvres et date de publication des méthodes est de 69 ans seulement, soit moins d'un siècle, ce qui laisse supposer la présence importante de textes contemporains. Cet indice moyen, sur l'ensemble de notre corpus, permet notamment de calculer des variations en fonction des époques de publication. Il nous a fallu choisir un bornage permettant de comparer plusieurs périodes, et le choix en a été bien arbitraire, puisque nous avons travaillé par décennies. Le tableau suivant permet de représenter la moyenne de l'écart entre la publication de l'œuvre dont est tiré l'extrait et la publication de la méthode :

TABLEAU 6 CONTEMPORANEITE DES TEXTES



L'hypothèse en prise avec le discours de disparition ou de dévalorisation de formes classiques de la littérature devrait être la suivante : les moyennes dans l'écart entre œuvres et méthodes permettent d'observer une augmentation flagrante de la contemporanéité des œuvres au fur et à mesure de l'évolution du corpus FLE. Les méthodes les plus récentes rechercheraient une large contemporanéité des œuvres littéraires, aplatissant de plus en plus la dimension historique et la mise en perspective que permettent le texte littéraire. La littérature patrimoniale disparaîtrait peu à peu en FLE. Or voici ce que dit cette observation des écarts, décennies par décennie depuis 1953 : dans les années 1950 et 1960, la moyenne de l'écart entre la publication de l'œuvre et la publication de la méthode est de seulement 43 années. En 1955, un texte publié dans une méthode de FLE a en moyenne été publié 43 ans avant la méthode dans laquelle il figure. Elle passe à 59 ans dans les années 1970, à 77 ans dans les années 1980, à 70 ans dans les années 1990 et à 68 ans dans les années 2000 : on peut considérer qu'elle est stable à partir de la décennie 1980. Les années du structuralisme et de remis en cause du paradigme littéraire dans l'enseignement des langues correspondent à la période durant laquelle le contemporain est le plus présent, et les textes du canon scolaire le plus mis à distance. Le paradigme communicatif correspond à un très net retour de textes plus anciens, moins marqué dans les années 1990 et 2000. L'idée d'une contemporanéité du contemporain est donc tout à fait erronée : ce renouvellement constant du corpus est un des traits fondamentaux de la littérature en FLE. Il existe une dimension d'actualité littéraire de

ce corpus éphémère. Le corpus FLE intègre ainsi ce que l'on pourrait qualifier de phénomènes littéraires.

Les œuvres les plus rapidement mises en avant sont celles qui bénéficient d'une double légitimation, par le champ littéraire (prix littéraires), académique (reconnaissance universitaire) et par le champ éditorial (ventes, place médiatique) : c'est par exemple le cas de Modiano (10 occurrences), de Le Clézio (6 occurrences, et *Le Chercheur d'Or* apparaît dans une méthode deux ans seulement après sa publication). La place d'auteurs considérés comme grand public, avant parfois d'accéder à une reconnaissance institutionnelle est aussi assez large dans ce corpus contemporain, avec des auteurs comme Amélie Nothomb ou Philippe Delerm. La littérature populaire, qui n'est pas didactisée, ou seulement à partir de la notion de paralittérature (policier, science-fiction), appartient également à ce corpus, avec des auteurs peu légitimes comme Marc Levy. Plus que de littérature populaire, qui renvoie aussi à une histoire littéraire du XIX^e siècle que le FLE n'aborde guère, il faudrait parler de *best-sellers*, puisque la légitimation de ce corpus passe précisément par son succès commercial. Absents¹²² du monde académique et scolaire, ces ouvrages se caractérisent à la fois par leur vente mais aussi par leur temporalité : « derrière le pic fulgurant des ventes, les best-sellers sont toujours ces livres-chocs à très grande vitesse, capables d'instituer des palmarès inédits et d'attirer les foules. » (Bessard-Banquy, Ducas, Gefen : 2021, 20). La majorité de ce corpus est ainsi constitué d'auteurs n'apparaissant qu'une fois, au gré de l'actualité littéraire : les extraits de Pierre Daninos, Pierre Vilbreau, Charles Dobzynski, Philippe Delerm, Faiza Guène, Tahar Ben Jelloun, Christian Bobin, Daniel Pennac, Catherine Rihoit, François Cavanna, Jacques Sternberg, Roland Dorjelès, Marc Levy ou encore René Barjavel apparaissent tous moins de cinq années après leur publication effective, parfois une année seulement. Les caractéristiques du public sont bien entendu à prendre en compte afin d'expliquer l'existence de ce corpus : n'est-ce pas parce qu'il s'agit d'un public de grands adolescents et d'adultes, pour lesquels le canon scolaire ne semble pas suffisamment approprié, mais qui serait plus intéressé par la littérature contemporaine apparaissant dans l'espace médiatique, que les auteurs de manuel

¹²² Nous rappelons l'exception notable du colloque de Cerisy de 2018, intitulé « Que nous disent les best-sellers ? ». L'ouvrage de Bessard-Banquy, Ducas et Gefen, qui en est issu, interroge, selon plusieurs perspectives, historique, rhétorique, sociologique, éditoriale ou littéraire, les succès de librairies, qui peuvent certes devenir des classiques ou être issus du canon (Glinoe), mais également être écartés du canon littéraire, comme le montre l'exemple de Maurice Dekobra (Martens).

cherchent à intégrer des œuvres ultracontemporaines ? Le caractère contemporain ou le succès commercial de certaines œuvres est aussi un argument de vente pour le manuel.

Le corpus se trouve ainsi soumis à un double régime temporel, opposé : une littérature scolaire, stable, voire figée, immuable, d'un côté, une littérature contemporaine sans cesse renouvelée, au caractère éphémère prononcé, voire volontairement accentué de l'autre, allant de textes légitimes à des best-sellers non reconnus par les institutions littéraires, académiques ou scolaires, pour effacer l'aspect empesé de textes choisis pour leur dimension patrimoniale. Prendre conscience des valeurs affectées aux différents textes peut permettre de remettre en cause des catégorisations qui manquent de souplesse, dans la construction des corpus. Là encore, ne faudrait-il pas construire un rapport plus immédiat entre les lecteurs et les textes, sans nécessairement passer par la légitimation commerciale ou médiatique, de toute façon éphémère, des œuvres ?

4. L'émergence d'un corpus réflexif ? Corpus FLE et axes de recherches en didactique des langues.

Un autre ensemble de textes apparaît, qui semble plus en prise avec la dimension interculturelle présente dans l'enseignement du français langue étrangère, et avec les attentes d'un public à la fois curieux du multiculturalisme des sociétés francophones contemporaines, issues de colonisations, de migrations, de contacts de langue variés, et faisant eux-mêmes l'expérience de l'acquisition d'une nouvelle langue-cultures¹²³. Le choix du corpus n'est pas médiatisé par le public français mais pensé de manière plus immédiate dans la relation avec les lecteurs étrangers : il s'agit d'un ensemble d'extraits d'écrivains francophones dans des espaces où le français est au contact des langues et/ou d'écrivains translingues. Godard parle de la « reconnaissance de la pluralité des littératures en français » (2015 : 38). Le corpus FLE s'avère particulièrement riche à cet égard à partir des années 1990 : le *Nouvel Espace 3*, qui semble jouer dans ce domaine un rôle pionnier, intègre assez largement au corpus des extraits littéraires la littérature d'écrivains français issus de la migration, la littérature québécoise, ivoirienne, ou encore marocaine, mais aussi des textes rendant compte du parcours d'écrivains

¹²³ Nous employons cette expression pour manifester que le français est marqué par une diversité de cultures : le singulier de « langue » ne doit cependant pas gommer les variations de la langue française elle-même.

translingues, comme Vaclav Jamek. Cette dernière figure, celle de l'écrivain changeant de langue ou de culture, prend de l'ampleur au cours de la décennie, dans le cadre d'une prise en compte croissante de la diversité culturelle et linguistique :

Une réflexion sur ces continuités entre la langue maternelle, langue de scolarisation et langue étrangère (respectivement FLM, FLS et FLE) dans le contexte du caractère multiculturel des sociétés contemporaines conduit à insister sur les ressources pédagogiques qu'offre la littérature en tant qu'outil de médiation et d'éducation à la diversité culturelle et linguistique. (Godard, 2015 : 61)

Le domaine du FLE semble ainsi constituer un corpus singulier, à partir de recherches sur une littérature au contact des langues dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, qui gagnerait à être diffusé, transposé, adapté également dans le contexte du français langue maternelle. Cet ensemble relève d'une prise en compte de la spécificité du public visé : le corpus manifeste la prise en compte par les auteurs des phénomènes d'identification nettement montrés par les approches éactivistes de Caracciolo. En mobilisant des situations de narration dans lesquels les apprenants reconnaissent des éléments familiers, les auteurs de manuels jouent sur la proximité des cadres pour favoriser l'implication des apprenants. Parce qu'il invite les apprenants à réfléchir sur leur parcours entre les langues, ce corpus peut être qualifié de réflexif. Il s'éloigne de critères de production essentiellement tournés vers l'amont (quels sont les auteurs à connaître ? quels sont les textes déjà légitimés ?), pour se tourner vers l'aval, et prendre en compte la réception en tant qu'expérience de lecture favorisée par l'identification possible du lecteur (quels textes feront écho au parcours linguistique et culturels des apprenants ?). On trouve ainsi, dans cet ensemble, des extraits d'œuvres de Nancy Huston (*Nord perdu*, 1999), Chadhortt Djavann (*Comment peut-on être français ?* 2006), Amélie Nothomb (*Stupeur et tremblements*, 1999), de Tahar Ben Jelloun (sa contribution à l'ouvrage paru sous la direction de Michel Le Bris et Jean Rouaud *Pour une littérature-monde*, 2007), Fatou Diome (*La Préférence nationale*, 2001), Vassilis Alexakis, (*Les Mots étrangers*, 2002) ou Amin Maalouf (*Les identités meurtrières*, 1998). Ce corpus intègre notamment une réflexion sur la langue elle-même, qui associe le travail sur l'émergence d'une conscience plurilingue propre aux apprenants d'une langue étrangère et la reconnaissance du plurilinguisme des espaces francophones, au contraire d'une idéologie du monolinguisme (Godard, 2015 : 268).

Les données du métacorpus mettent donc en avant, de manière schématique, trois grands ensembles. On repère d'abord un corpus patrimonial restreint, c'est-à-dire un ensemble de textes choisi dans le corpus canonique, avec un effet de double réduction du choix. On observe

aux différentes périodes l'existence d'un corpus contemporain de littérature de loisirs. Enfin, on peut parler d'un corpus contemporain réflexif, prenant en compte la réception des textes par un public étranger et allophone : on pourrait aussi appeler cet ensemble « relationnel », au sens où Viart¹²⁴ parle d'une littérature contemporaine en relations, transitive, et non plus autonome et auto-référentielle : en effet, ce corpus est directement relié aux lecteurs envisagés, plutôt qu'à une littérature légitimée, en amont, dans d'autres espaces. Les premiers corpus partent de critères définis en amont de la production, le dernier s'appuie sur les représentations et la réception projetée du public étranger.

Chapitre 4 Matérialité du corpus : Contraintes et licences dans l'espace du manuel de FLE

Nous quittons maintenant le niveau des métacorpus pour aborder les extraits de méthodes de FLE à l'échelle 1 : 1 des textes, en observant les bornes du texte, la coupe interne, le lien (ou non) avec l'œuvre, la place dans l'œuvre, certains éléments ponctuels de l'appareillage didactique et les gestes de greffe : c'est la matérialité même de l'extrait, dans l'espace du manuel, qu'il s'agisse d'extraits isolés ou de groupements de textes, qui nous intéresse ici.

1. Deux matrices dominantes : classicisation et standardisation

Nous souhaitons observer comment, dans le contexte français, même à prétention universaliste, deux matrices dominantes provenant des champs disciplinaires et académiques participent à donner forme à l'objet extrait lui-même. Loin d'être un objet didactique cohérent, on peut l'appréhender comme une chimère, une forme hybride témoignant de la généalogie plurielle que nous avons parcourue dans notre partie 2. Nous opposerons dans cette perspective deux modalités, deux pôles d'attraction qui tendent à expliquer la fabrique de l'extrait.

¹²⁴ Viart affirme dans un article intitulé « Comment nommer la littérature contemporaine ? » que « la littérature contemporaine serait principalement, *une littérature relationnelle*, tout à la fois une *littérature de relations* et une *littérature en relations* » (2019 : non paginé), les structures propres de l'œuvre important moins que la relation qu'elle entretient avec le monde. Dans « Terrains de la littérature », il définit une littérature de terrain, contemporaine, qui serait relationnelle, et cite l'historien de l'art Nicolas Bourriaud, dont il s'approprie la notion d'art relationnel. Il s'agit d'« un art prenant pour horizon théorique la sphère des interactions humaines et son contexte social, plus que l'affirmation d'un espace symbolique autonome et privé » (2019 : 10).

Le premier pôle est lié à une idéologie linguistique du « bon usage »¹²⁵ qui impose une classicisation de l'extrait, et qui cherche à le policer en gommant l'argotique, le vulgaire, le spécifique. Nous le relient à la censure de thèmes d'ordre moral (sexualité, bas corporel, politique) et également à la recherche d'une complétude du texte, qui doit constituer une petite œuvre, une unité close sur elle-même, possédant une introduction et une conclusion, grâce à des procédés construisant des effets d'ouverture et de clôture. L'extrait doit être emblématique de l'œuvre, emblématique de la bonne langue, et pour cela, il faut l'adapter. Unité du texte et de son action, belle langue, bienséances : cette idéologie linguistique du « bon usage » est cohérente et s'intègre à une esthétique classique de l'extrait littéraire qui ne s'applique pas uniquement aux formes patrimoniales, mais aussi à des textes hors canon. L'extrait répond alors à une norme dont le critère majeur est l'acceptabilité. Policier, c'est rendre acceptable.

Le second arrière-plan, ou la seconde idéologie, qui recoupe la première, et vient, nous semble-t-il, plus du FLE que du FLM, cette fois-ci, est la standardisation : il ne s'agit plus de policer, mais de simplifier, de mettre à niveau, de rendre accessible. On identifie cette idée aussi bien dans la notion de français fondamental que dans les lectures en français facile. Le projet du français fondamental est élaboré dans les années 1950, sous la direction de Georges Gougenheim, dans un contexte où les instances éducatives françaises se soucient de diffuser rapidement la langue française dans les espaces coloniaux ou d'outre-mer, et à destination des immigrants en France : il est ainsi directement l'héritier du français pour les colonisés (Spaëth, 1999 : 23) et s'inspire du *Basic English* pour offrir un français simplifié, construit à partir d'enquêtes de fréquence s'appuyant exclusivement sur un corpus oral. Les listes de fréquence proposent un premier niveau, appelé français fondamental premier degré, de 1475 mots, et un français fondamental second degré de 3000 mots : appliqué à la littérature, ces français fondamentaux ont servi à produire les premières collections en français facile (Gruca : 1993, 185-199). Malgré le dépassement de cet outil, que le Niveau-Seuil ou les descripteurs du CECRL, plus ouverts, viennent supplanter, l'idée d'une progression et d'un contrôle nécessaire de l'inflation lexicale en début d'apprentissage demeure. L'existence d'une norme liée à la fréquence (le français fondamental s'appuie sur la notion de *disponibilité*, qui renvoie

¹²⁵ Nous utilisons le terme, qui renvoie à la détermination de la norme linguistique légitime au XVIII^e siècle et que l'on trouve dans les *Remarques* de Vaugelas, pour souligner la prégnance d'une idéologie linguistique du standard dans le français langue étrangère en contexte français à dimension universaliste : « L'homogénéité prêtée à la langue est, avec l'unilinguisme, l'un des piliers essentiels de "l'idéologie du standard", très vivace dans l'histoire du français, et très présente dans sa diffusion, que ce soit dans la francophonie ou dans l'enseignement du français comme langue étrangère. » (Gadet, 2004 : 19, citée par Guérin)

à l'appartenance à des thèmes courants) se maintient, et les extraits simplifient ainsi la langue en désambiguïsant, en désabstrayant, en coupant la profondeur énonciative et plurilingue, en évitant des registres non standard. Cette idéologie s'applique aussi à un canon classique qui s'en trouve en quelque sorte désacralisé.

Ces deux traits de l'extraction se manifestent par un ensemble de gestes de découpe et de mises en extrait, qui font parfois de l'extrait une « littérature au second degré ». (Genette, 1982 : 293).

1.1. *Cadrage du texte : effets d'introduction, effets de clôture*

Un des premiers éléments lisibles à travers les coupes est la création de petites unités de texte autonomes, recomposées comme des morceaux choisis, dont les bordures sont nettes : elles ne filent pas, et n'échappent pas à la compréhension du lecteur. Pour ce faire, le texte doit avoir un début et une fin, une ouverture et une conclusion. Cela peut sembler trivial, et on peut supposer que le geste de la coupe suffit à dire où commence le texte et où il finit, puisque physiquement, la page est une page. Pourtant les extraits témoignent des efforts déployés pour donner à l'extrait son autonomie, de sorte que la lecture du passage puisse devenir indépendante de l'œuvre. Parfois, la simple découpe permet de donner au texte cette unité : la disposition en paragraphes est conservée, et l'extraction transforme peu le texte. Pour d'autres extraits, cela semble insuffisant et l'extracteur doit sortir ciseaux et aiguilles pour surfiler le morceau choisi de sorte que ses coutures ne s'effilochent pas. Le manuel n'est pas dans une esthétique du fragment, de la déchirure, de la suspension du sens que créeraient des bribes de texte non reliées entre elle, bien au contraire : il recherche la complétude, la clôture du texte sur lui-même, l'unité d'un système auto-suffisant. Le texte extrait devient alors une œuvre à petite échelle. Nous observerons ici ce qui se joue, pour cette autonomisation du texte, dans ses bordures, ses seuils, dans la mise en place d'un cadrage.

1.1.1. *Introduire*

Le premier lieu de la mise en extrait, du point de vue du lecteur, est le discours de l'auteur du manuel précédent immédiatement l'extrait. En guise d'introduction aux textes se constitue un genre discursif singulier, prenant la forme d'un chapeau, signalé en italiques la plupart du temps que l'on nommera *récit de présentation*, dont on peut analyser le rythme propre, les codes précis. Il est une forme narrative et se définit comme un bref récit de quelques lignes, de rythme décroissant, qui synthétise les éléments narratifs précédant le passage et essentiels à sa compréhension. Il fonctionne par une focalisation progressive sur l'extrait grâce

au changement du rythme de la narration, allant du sommaire vers la pause ou la scène, pour arriver au rythme de l'extrait, dans une réduction progressive de l'échelle afin d'arriver au niveau 1 :1. Il intègre fréquemment de brèves citations extraites de ce qui précède. La suture entre le rythme de l'introduction et celui de l'extrait peut se faire au moyen des points de suspension. Observons quelques exemples. Le premier introduit un passage de *la Faute de l'abbé Mouret* de Zola de la manière suivante :

251 *Nouveau sans frontières 4*¹²⁶

Le jeune abbé de province Serge Mouret, qui est tombé malade, est soigné au "Paradou", la propriété d'un misanthrope qui professe une philosophie matérialiste. Là, il rencontre Albine, la nièce du propriétaire, une jeune sauvageonne qui a grandi isolée du monde extérieur dans l'immense parc à l'abandon du « Paradou ». Les deux jeunes gens font de longues promenades dans ce paradis terrestre. Albine y cherche un arbre autour duquel elle a construit une mystérieuse légende. Longtemps auparavant, un jeune seigneur et son épouse s'étaient installés dans la propriété. Ils y vivaient reclus et la femme n'en était plus sortie. Albine suppose « qu'ils avaient découvert dans le jardin un endroit de félicité parfaite, où ils finissaient par vivre toutes leurs heures ». Dans la scène suivante, Albine et Serge (qui se prête au jeu de la jeune fille) pensent avoir découvert le lieu magique¹²⁷.

Le second introduit l'extrait du « meurtre sans motif » d'Amédée par Lafcadio, dans la cinquième partie des *Caves du Vatican* de Gide.

270 *Nouveau sans frontières 4*

Influencé par une éducation désordonnée et par la fréquentation d'un aventurier, Lafcadio s'est construit une philosophie de la rébellion totale. Il cultive même l'idée de l'acte sans motivation, de l'« acte gratuit », ce qui peut le conduire à accomplir aussi bien une action héroïque que le pire des crimes. Dans un compartiment du train Rome-Naples, Lafcadio se trouve seul avec un homme qu'il ne connaît pas, Amédée Fleurissoire. Il prend alors une décision¹²⁸.

Dans les deux cas, on observe un rétrécissement progressif du cadre, d'abord très large temporellement, jusqu'à la focalisation sur la scène à venir, que l'on remarque par deux notations d'ordre temporel, le « alors » ou « dans la scène suivante ». Même organisation de

¹²⁶ Nous notons le titre du manuel et le numéro de la notice en introduction de chaque extrait (coupes ou extrait lui-même), afin que la coupe puisse être retrouvée dans les annexes. Nous faisons également figurer en note de bas de page une double référence ainsi présentée : œuvre d'origine // méthode. Lorsqu'une étape intervient dans le parcours de l'extrait de sa source à sa présence dans la méthode, comme le passage par une anthologie ou par un autre manuel de littérature, nous la signalons par une troisième référence, intercalée entre la source et la méthode.

¹²⁷ Emile Zola, *La Faute de L'abbé Mouret*, 1875 // *Nouveau sans frontières 4*, 1990, page 33.

¹²⁸ André Gide, *Les Caves du Vatican*, 1914 // *Nouveau sans frontières 4*, 1990, page 70.

l'introduction dans le chapeau suivant, que l'on peut également qualifier de récit de présentation :

439 *C'est le printemps 2*

Zazie, une douzaine d'années, petite fille provinciale insupportable et mal élevée, vient à Paris pour la première fois chez son oncle Gabriel, qui se montre assez choqué des répliques de sa turbulente nièce. Charles, ami de Gabriel, chauffeur de taxi, fait visiter Paris à Zazie dans son « tac ». Zazie n'est intéressée que par le métro ; malheureusement celui-ci est en grève. Charles, Gabriel et Zazie entrent dans un café pour prendre un verre¹²⁹.

Le dernier verbe, perfectif, enclenche le récit et, faisant attendre une suite, ouvre sur la lecture de l'extrait. On observe également dans ces trois extraits des citations intégrées dans le discours de l'auteur du manuel, et prélevant de petites unités de l'œuvre. Le récit de présentation rend compte de la macrostructure du texte, à l'échelle de l'œuvre tout en faisant entendre quelques détails du texte, signalé entre guillemets, soit qu'il s'agisse de concepts importants, « l'acte gratuit », d'éléments du cadre spatio-temporel, « Le Paradou », d'éléments représentatifs de la langue du texte, le « tac » de Charles, ou d'une phrase synthétisant un élément de l'intrigue, ici, le paradis retrouvé : « qu'ils avaient découvert dans le jardin un endroit de félicité parfaite, où ils finissaient par vivre toutes leurs heures ». Le récit de présentation est ainsi une sélection et un montage d'éléments macrostructurels permettant d'embrancher sur l'extrait et intégrant sous forme de citation des détails considérés comme représentatifs de l'œuvre (de sa langue, de ses concepts, de son intrigue).

Mais ces récits ne sont pas les seules manières de travailler le bord initial de l'extrait. La fabrication de l'introduction peut également passer par la coupe-montage. On en voit déjà des indices dans les trois introductions citées, qui pratiquent le prélèvement et la citation de certaines phrases ou de certains lexèmes emblématiques du texte extrait pour faire entrer dans l'univers langagier de l'auteur : la citation est ici un discours direct, introduction de la voix de l'auteur. La coupe peut aussi devenir montage cinématographique, prélèvement d'un élément précédant l'extrait, que le fondu-enchaîné des points de suspension permet de constituer en seuil de l'extrait. L'extracteur peut monter en introduction un texte externe, comme dans un extrait tiré d'œuvres de Vaclav Jamek : la consultation de l'œuvre citée montre que ce qui figure avant la coupe mentionnée n'appartient pas au *Traité des courtes merveilles* (p.35 de l'édition Grasset). Il s'agit d'un énoncé greffé subrepticement sur le texte : provient-il d'un

¹²⁹ Raymond Queneau, *Zazie dans le métro*, 1958 // *C'est le printemps 2*, 1978, page 56.

article ? d'un entretien ? La source n'est pas mentionnée, et nous n'avons pas été en mesure de l'identifier mais l'on peut remarquer qu'elle est utilisée pour ajouter une introduction à un extrait dont l'entrée en matière posait un problème. Voici le texte greffé :

622 *Nouvel Espaces 3*

Je n'ai pas choisi le français. C'est lui qui m'a choisi. Quand j'étais écolier, on m'a désigné d'office pour apprendre cette langue. Puis on m'a envoyé en France. J'y ai passé mon bac. Je suis ensuite revenu en Tchécoslovaquie et, pendant douze ans, je n'en suis pas sorti. Je ne lisais qu'en français. Toutes ces années-là, ce qui paraissait en tchèque n'avait pas d'intérêt. Le français constituait pour moi un domaine de liberté que personne ne pouvait m'ôter. Et je me suis construit sur ce terrain inaliénable qui était également pour moi une terre d'exil.¹³⁰ [...]

Les montages peuvent être plus complexes encore. L'extrait suivant, tiré de *Noces* d'Albert Camus, est constitué en texte autonome grâce à des coupes effectuées en début et fin de passage. Les six premières lignes constituent une introduction au cœur du texte, et on observe le même phénomène de greffe pour la création d'une clausule. Le texte, présenté, au singulier comme « un extrait de *Noces* », apparaît à première vue comme une composition de trois extraits, et, si l'on se penche avec plus de minutie sur le texte, cinq, en réalité, puisque deux coupes ne sont pas mentionnées. Les trois premiers extraits sont à vocation introductive, le troisième est le corps de la composition, le dernier à vocation conclusive. Si l'on reconstitue le texte original, en y signalant les coupes, on observe un travail complexe de découpage/collage, où les alentours du texte dans l'œuvre, sont utilisés pour le rendre compréhensible pour le lecteur. Camus fournit la matière pour greffer son texte dans la méthode, de manière plus naturelle, sans doute. L'accessibilité du document est une construction. Le procédé permet également d'intégrer au manuel une part plus importante de la nouvelle.

82 *Archipel 3*

Nous marchons à la rencontre de l'amour et du désir. [Nous ne cherchons pas de leçons, ni l'amère philosophie qu'on demande à la grandeur.]¹³¹ Hors du soleil, des baisers et des parfums sauvages, tout nous paraît futile. [Pour moi je ne cherche pas à y être seul. J'y suis souvent allé avec ceux que j'aimais et je lisais sur leurs traits le clair sourire qu'y prenait le visage de l'amour. Ici je laisse à d'autres l'ordre et la mesure.]

C'est le grand libertinage de la nature et de la mer qui m'accapare tout entier. Dans ce mariage des runes et du printemps, les ruines sont redevenues pierres, et perdant le poli

¹³⁰ Entretien avec Vaclav Jamek, Source et date inconnue, présenté comme un extrait de *Traité des courts merveilles*, 1989 // *Nouvel Espace 3*, 1996, page 28.

¹³¹ Nous signalons entre crochets les passages coupés. Les parenthèses (...) sont les coupes mentionnées par le texte du manuel.

imposé par l'homme, sont rentrées dans la nature [...]. [Pour le retour de ces filles prodigues, la nature a prodigué les fleurs. Entre les dalles du forum, l'héliotrope pousse sa tête ronde et blanche, et les géraniums rouges versent leur sang sur ce qui fut maisons, temples et places publiques. Comme ces hommes que beaucoup de science ramène à Dieu, beaucoup d'années ont ramené les ruines à la maison de leur mère. Aujourd'hui enfin leur passé les quitte, et rien ne les distrait de cette force profonde qui les ramène au centre des choses qui tombent. *Alinéa*. Que d'heures passées à écraser les absinthes, à caresser les ruines, à tenter d'accorder ma respiration aux soupirs tumultueux du monde ! Enfoncé parmi les odeurs sauvages et les concerts d'insectes somnolents, j'ouvre les yeux et mon cœur à la grandeur insoutenable de ce ciel gorgé de chaleur. Ce n'est pas si facile de devenir ce qu'on est de retrouver sa mesure profonde. Mais à regarder l'échine solide du Chenoua, mon cœur se calmait d'une étrange certitude. J'apprenais à respirer, je m'intégrais et je m'accomplissais.]

Je gravissais l'un après l'autre des coteaux dont chacun me réservait une récompense, comme ce temple dont les colonnes mesurent la course du soleil et d'où l'on voit le village entier, ses murs blancs et roses, et ses vérandas vertes. Comme aussi cette basilique sur la colline est : elle a gardé ses murs, et dans un grand rayon autour d'elle s'alignent des sarcophages exhumés, pour la plupart à peine issus de la terre dont ils participent encore. Ils ont contenu des morts : pour le moment il y pousse des sauges et des ravenelles. La basilique Sainte-Salsa est chrétienne, mais chaque fois qu'on regarde par une ouverture, c'est la mélodie du monde qui parvient jusqu'à nous : coteaux plantés de pins et de cyprès, ou bien la mer qui roule ses chiens blancs à une vingtaine de mètres. (...) [La colline qui supporte sainte-Salsa est plate à son sommet et le vent souffle plus largement à travers les portiques.] Sous le soleil du matin, un grand bonheur se balance dans l'espace.¹³²

Cette observation des introductions nous amène à distinguer deux notions : l'extrait pour la classe, ou morceau choisi, qui doit former une œuvre en miniature, et l'extrait-fragment. Le fragment n'a pas de frontières travaillées, de début et de fin, mais de simples cassures, qui font signe vers le reste de l'œuvre, perçue comme manquante, et présente du fait même de ce manque. L'extrait pour la classe, au contraire, est clos sur lui-même, grâce au travail sur ses limites. Il n'a plus besoin de l'œuvre. Dans l'idéal, son absence devient imperceptible.

1.1.2. Conclusion

De la même manière que les débuts sont remaniés ou présentés de manière à créer un effet d'ouverture, la fin des textes est coupée, remaniée, reponctuée, afin que la lecture de l'extrait s'achève sur une forme de fin. Duchet souligne le caractère stratégique de la clôture dans le travail de mise en œuvre : « Ce travail de finition, qui marque l'achèvement de la textualisation, transforme l'écrit en texte ou en œuvre » (1996 : 11). L'une des modalités de la

¹³² Albert Camus, *Noces*, 1938 // *Archipel* 3, 1987, page 38.

fin est ainsi « l'infinitude », le point de suspension qui laisse la pensée se prolonger après la lecture.

Une ponctuation ou une expressivité renforcées viennent également installer solidement la borne finale du texte. Ainsi, cet extrait de Diderot, qui, dans le *Salon de 1767*, figure de la sorte : « Je vois le marbre des tombeaux tomber en poussière, et je ne veux pas mourir, et j'envie un faible tissu de fibres et de chair à une loi générale qui s'exécute sur le bronze ! », se transforme, dans le manuel, en : « Je vois le marbre des tombeaux tomber en poussière, et je ne veux pas mourir ! »¹³³, la clôture étant marquée par la coupe en milieu de paragraphe, en phrase et l'ajout d'une ponctuation forte.

Enfin, de la même manière que la découpe et la recomposition du texte peuvent permettre de fabriquer une introduction, par exemple dans l'extrait de Malraux analysé plus haut, certaines fins sont des montages de citations. Le passage suivant des *Choses* en est emblématique, car il est supposé coïncider avec la fin du roman lui-même. Or, celle-ci n'étant pas à l'échelle de la page de méthode, elle est redécoupée pour tenir dans l'espace imparti, et clôt sur le mouvement d'ouverture temporel et spatial que la coupe met en avant.

Coupe 1 : [pour les chemises de soie, pour les gants de pécaris fumés. Ils présenteront bien. Ils seront bien logés, bien nourris, bien vêtus. Ils n'auront rien à regretter.] Coupe 2 : [Ils auront les pièces immenses et vides, lumineuses, les dégagements spacieux, les murs de verre, les vues imprenables. Ils auront les faïences, les couverts d'argent, les nappes de dentelle, les riches reliures de cuir rouge.]

La phrase finale est modifiée pour donner le sentiment d'une fin ouverte :

Ils n'auront pas trente ans. Ils auront la vie devant eux.

Enfin, une coupe non mentionnée enlève la fin de l'explicit :

[Ils quitteront Paris un début de mois de septembre. Ils seront presque seuls dans un wagon de première¹³⁴]

La méthode propose ainsi une nouvelle fin du texte, plus lisible par sa dimension généralisante : la « vie devant eux » embrasse d'un coup tout ce qui reste à venir, et achève plus nettement un récit que le « wagon de première ». Les coupes internes ainsi que le

¹³³ Denis Diderot, *Salon de 1767* // *Archipel* 3, 1987, page 30.

¹³⁴ Georges Perec, *Les Choses*, 1965 // *Campus* 3, 2003, page 105.

découpage en début et fin d'extrait sont symptomatiques de la recherche d'une unité de l'extrait et de bords nets, évidents.

1.1.3. Encadrer

La conclusion se construit souvent sur des jeux d'échos, avec le début du texte ou avec le titre, dans la recherche d'un encadrement du texte, qui devient de ce fait une œuvre tabulaire détachée de l'œuvre-texte. Le cadre est créé par la correspondance du début et de la fin, établissant une clôture du texte. On peut prendre l'exemple, dans le *Nouveau sans frontières 2*, de la coupe après l'anaphore, en plein milieu de vers, dans cet extrait de « L'Expiation » : le texte s'achève au milieu d'un vers, après « il neigeait », qui encadre de ce fait le texte. Le procédé anaphorique de relance et d'étirement est ici transformé en procédé d'autonomisation et d'extraction du texte. L'excerpteur utilise la structure du texte pour découper.

200 *Nouveau sans frontières 2*
 Il neigeait. On était vaincu par sa conquête.
 Pour la première fois l'aigle baissait la tête.
 Sombres jours ! l'empereur revenait lentement,
 Laisant derrière lui brûler Moscou fumant.
 Il neigeait. L'âpre hiver fondait en avalanche.
 Après la plaine blanche une autre plaine blanche.
 On ne connaissait plus les chefs ni le drapeau.
 Hier la grande armée, et maintenant troupeau.
 On ne distinguait plus les ailes ni le centre :
 Il neigeait. Les blessés s'abritaient dans le ventre
 Des chevaux morts ; au seuil des bivouacs désolés
 On voyait des clairons à leur poste gelés
 Restés debout, en selle et muets, blancs de givre,
 Collant leur bouche en pierre aux trompettes de cuivre.
 Boulets, mitraille, obus, mêlés aux flocons blancs,
 Pleuvaient ; les grenadiers, surpris d'être tremblants,
 Marchaient pensifs, la glace à leur moustache grise.
 Il neigeait, il neigeait toujours ! [La froide bise...]¹³⁵

Ainsi encore des coupes permettant la mise en extrait d'un poème de Paul Eluard, provenant du recueil *Au rendez-vous allemand* : elles travaillent à la fois sur l'introduction et sur la fin de l'extrait, avec une coupe signalée, et une coupe non mentionnée :

371 *Campus 3*
 Paris a froid Paris a faim
 Coupe 1 : [Paris ne mange plus de marrons dans la rue

¹³⁵ Victor Hugo, *Les Châtiments*, « L'Expiation », 1853 // *Nouveau sans frontières 2*, 1989, page 31.

Paris a mis de vieux vêtements de vieille
Paris dort tout debout sans air dans le métro
Plus de malheur encore est imposé aux pauvres
Et la sagesse et la folie
De Paris malheureux
C'est l'air pur c'est le feu
C'est la beauté c'est la bonté
De ses travailleurs affamés
Ne crie pas au secours Paris
Tu es vivant d'une vie sans égale
Et derrière la nudité
De ta pâleur de ta maigreur
Tout ce qui est humain se révèle en tes yeux]
Paris ma belle ville
Fine comme une aiguille forte comme une épée
Ingénue et savante
Tu ne supportes pas l'injustice
Pour toi c'est le seul désordre
Tu vas te libérer Paris
Paris tremblant comme une étoile
Notre espoir survivant
Tu vas te libérer de la fatigue et de la boue
Frères ayons du courage
Nous qui ne sommes pas casqués
Ni bottés ni gantés ni bien élevés
Un rayon s'allume en nos veines
Notre lumière nous revient
Les meilleurs d'entre nous sont morts pour nous
Et voici que leur sang retrouve notre cœur
Et c'est de nouveau le matin un matin de Paris
La pointe de la délivrance
L'espace du printemps naissant
Coupe 2 non mentionnée : [La force idiote a le dessous
Ces esclaves nos ennemis
S'ils ont compris
S'ils sont capables de comprendre
Vont se lever¹³⁶.]

La première coupe permet d'isoler et de conserver le premier vers, à la fois contexte et emblème du texte, quand la seconde coupe crée une unité thématique, en conservant l'image du retour à la vie, comme libération : le manuel fabrique une cohérence plus immédiate du poème, ne retenant que les éléments qui se font directement écho.

Le choix du titre par l'excerpteur est parfois destiné à préparer la clôture : les derniers mots de l'extrait viennent expliquer ou faire écho au titre. Le texte se constitue alors comme

¹³⁶ Paul Eluard, *Au Rendez-vous allemand*, 1944 // *Campus* 3, 2003, page 68.

une œuvre venant résoudre la question que constitue le titre, et c'est alors la correspondance entre titre et fin qui construit l'autonomie de l'extrait comme petite œuvre. L'extrait suivant du *Côté de chez Swann* est intitulé « Tragédies d'arrière-cuisine », citant la fin du passage, de sorte que la fin de la lecture coïncide avec l'attente programmée par le titre.

Je m'aperçus peu à peu que la douceur, la componction, les vertus de Françoise
cachaient des tragédies d'arrière-cuisine¹³⁷.

Le titre-citation se trouve ainsi fréquemment en fin d'extrait, avec un jeu de suspens-résolution donnant une unité au passage : il est choisi pour rester énigmatique ou légèrement opaque. Le lecteur boucle sa lecture en découvrant que le titre de la page correspond à un passage cité, résolvant ainsi l'attente : *Le Français et la vie* titre « Le bonheur à la portée de tous » un extrait des *Jeux de Massacre* de Ionesco s'achevant sur cette réplique « Car je vous promets le bonheur dans la prospérité, dans une société de consommation améliorée et qui aura les avantages de la pauvreté sans en avoir les inconvénients. Le bonheur à la portée de tous. ». *La France en direct* titre « La tendre indifférence du monde » un extrait de *l'Etranger*, (soulignant en même temps une citation célèbre du roman). Le titre, qui est un extrait de l'extrait, contribue à borner le passage.

Les gestes de découpe dessinent ainsi une esthétique de l'extrait, qui n'est pas un échantillon de langage, la matière brute du document authentique prélevé dans le discours réel, mais un texte didactisé pour prendre l'aspect d'une forme autonome, donc accessible, que l'enseignant comme l'apprenant pourront commencer à lire facilement. Cadrer l'extrait, c'est lui donner des seuils nets, c'est-à-dire une entrée, une sortie, et le mettre ainsi à l'échelle de ses hôtes.

1.2. *Unité du texte*

Entrons maintenant à l'intérieur des extraits. Le travail sur l'accessibilité de ceux-ci s'appuie également sur la configuration du contenu du texte, qui peut être modifié à cette fin. Les coupes internes, là encore, sont le signe de ce qui n'entre pas dans la forme didactique recherchée, et nous servent d'outils pour notre enquête.

¹³⁷ Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, 1913 // *Edito CI*, 2018, page 26, notice 1176.

1.2.1. Simplification narrative

Parmi les pratiques hypertextuelles transformant les œuvres¹³⁸, Genette identifie les réductions appliquées aux œuvres afin de les adapter à un public particulier. Il parle d'élagage et d'émondage pour désigner les « excisions multiples et disséminées au long du texte » qui permettent de réduire la trame narrative des œuvres adaptées pour la jeunesse. Jules Verne ou Fenimore Cooper, débarrassés de leur « tartines descriptives et didactiques », de « leurs détails historiques » deviennent alors de purs romans d'aventures (1982 : 324). Genette précise avoir lui-même « élagué » *L'Astrée*¹³⁹, par une réduction au dixième, ne conservant de l'intrigue de ce roman baroque que les amours d'Astrée et Céladon. Car le premier niveau de simplification, à l'intérieur du texte, est en effet celui de la narration. Notre corpus pratique ainsi abondamment la coupe de simplification macrostructurelle. La complexité temporelle, notamment, peut être réduite, à travers des coupes réduisant le lien à l'œuvre lorsque celle-ci s'étend sur une large période. Ainsi des strates temporelles qui complexifient la narration de *la Recherche du temps perdu*, qui se réduit désormais au temps du récit. Lorsque l'on observe les différents temps supprimés dans la coupe suivante, temps intermédiaires entre l'enfance et l'émotion éprouvée, qui ont retravaillé la mémoire, temps ultérieurs liés à l'énonciation, ou encore présent gnomique, on constate que la madeleine est singulièrement aplatie :

807 *Panorama 3*

Coupe 1 : [peut-être parce que, en ayant souvent aperçu depuis, sans en manger, sur les tablettes des pâtisseries, leur image avait quitté ces jours de Combray pour se lier à d'autres plus récents ; peut-être parce que, de ces souvenirs abandonnés si longtemps hors de la mémoire, rien ne survivait, tout s'était désagrégé ; les formes — et celle aussi du petit coquillage de pâtisserie, si grassement sensuel sous son plissage sévère et dévot — s'étaient abolies, ou, ensommeillées, avaient perdu la force d'expansion qui leur eût permis de rejoindre la conscience. Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir.] Coupe 2 : [trempé dans le tilleul que me donnait ma tante (quoique je ne susse pas encore et dusse remettre à bien plus

¹³⁸ Genette distingue les pratiques de transformation et les pratiques d'imitation (1982 :45) : si l'extrait et les adaptations relèvent dans l'ensemble de pratiques de transformation, certains textes catégorisés comme littéraires (dont les auteurs sont en réalité les auteurs des manuels) forgés à des fins didactiques rentreraient dans cette seconde catégorie. La pratique, dans les manuels, semble cependant abandonnée depuis les années 2000.

¹³⁹ Premier roman-fleuve de la littérature française, *L'Astrée* (1607-1627) d'Honoré d'Urfé se déploie sur 5400 pages.

tard de découvrir pourquoi ce souvenir me rendait si heureux,] Coupe 3 : [qu'on avait construit pour mes parents sur ses derrières (ce pan tronqué que seul j'avais revu jusque-là)¹⁴⁰]

Les personnages font aussi l'objet de suppressions, silhouettes caviardées, personnages secondaires gommés, de sorte que les extraits se concentrent sur un unique héros. *Café crème 4* fait ainsi le portrait du député d'Arcis d'Honoré de Balzac, en se centrant sur la seule description du personnage. Il s'agit en réalité d'une suite de réductions, liée au parcours éditorial de l'extrait que les coupes permettent de repérer. La page de méthode est en effet un extrait d'un extrait, tiré d'une anthologie destinée à un public scolaire FLM, proposant un premier portrait du député dont était expurgé le passé, pour s'en tenir au temps du récit, sans analepse :

345 *Café crème*

Coupe 1 : [On peut se demander comment un fils unique, dont la fortune était satisfaisante, se trouvait, comme Simon Giguet, simple avocat dans la petite ville d'Arcis, où les avocats sont inutiles. Un mot sur le candidat est ici nécessaire].

Suivent deux pages retraçant le parcours de Giguet, avant que le texte choisi ne revienne à la description du personnage : ce qui fait extrait est construit par l'anthologie FLM, à quoi la méthode FLE retranche encore deux passages, pour ne laisser apparaître dans l'extrait final que le nom du député d'Arcis, Simon Giguet : figures historiques et personnages fictifs sont tous retranchés du tableau, et ne demeure visible que la seule figure de Giguet, pour un portrait en bonne et due forme.

Coupe 2 : [il expliquait monsieur Odilon Barrot, il expliquait monsieur Thiers].
Coupe 3 : [Antonin Goulard, son ami, l'accusait de singer monsieur Dupin. En effet, l'avocat se chaussait un peu trop de souliers et de gros bas en filoselle noire. Simon Giguet, protégé par la considération dont jouissait son vieux père et par l'influence qu'exerçait sa tante sur une petite ville dont les principaux habitants venaient dans son salon depuis vingt-quatre ans¹⁴¹.]

L'extrait de la méthode fabrique un texte illustrant parfaitement le genre du portrait. Ce cas montre en outre la porosité, pour le corpus canonique, entre les sélections de textes en FLM, qui sont à l'origine de ce que Denizot appelle « scolarisation des genres littéraires » et les extraits FLE. Denizot travaille en particulier sur la mise en corpus de Balzac, qui devient, dans les manuels de français du secondaire, un auteur réaliste de portraits et de descriptions (2013 :

¹⁴⁰ Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, 1913 // *Panorama 3*, 1997, page 21.

¹⁴¹ Honoré de Balzac, *Le Député d'Arcis*, 1847 // *Littérature et politique*, La documentation française, 1996 // *Café crème 3*, 1998, page 88.

226). C'est précisément en passant par une anthologie FLM que le manuel FLE incorpore la réduction scolaire de l'œuvre de Balzac, et l'accentue. L'extrait est un exemple, non pas à l'échelle des métadonnées, mais à l'échelle 1 : 1, du phénomène de double restriction du corpus canonique que nous avons déjà identifié.

1.2.2. Simplification énonciative

Les strates énonciatives du roman, qui constituent un feuilletage énonciatif à même de développer une polyphonie engageant la voix de personnages et de narrateurs, sont souvent gommées, supprimant la dimension dialogique présente à l'échelle de l'œuvre (Bakhtine-Volochinov : 1978). La stratification des points de vue s'appuie sur des énoncés précis (Ducrot, 1984 : 151). L'hétérogénéité, montrée ou constitutive (Authier-Revuz, 1984 : 98), peut disparaître, dans la suppression d'éléments considérés comme superflus. Ainsi de l'ironie, comme hétérogénéité constitutive (Authier-Revuz, 2019 : 440) ou comme marqueur du dialogisme engageant un au-delà du texte, un rapport de distance (de « discordance », dit Authier-Revuz) avec un discours partagé par l'énonciateur et le lecteur, qui n'est repérable par rien d'autre que par la connaissance que le lecteur a d'un interdiscours, un discours auquel la parole en question réagit, fait écho. Mobilisant par conséquent un discours hors-texte trop vaste, excédant largement les limites de l'extrait, l'ironie fait fréquemment l'objet de coupes. Ainsi de l'ironique mention d'une politesse parisienne fleurie dans ce passage de *La Chute* où se fissure l'autosatisfaction du personnage de Clamence :

516 *Cours de langue et de civilisation française*, page 40, notice 516

Il me répondit donc, coupe 1 [selon les règles de la courtoisie parisienne] d'aller me rhabiller. J'insistai, toujours poli, mais avec une légère nuance d'impatience dans la voix. Coupe 2 [On me fit savoir aussitôt que, de toute manière, on m'emmenait à pied et à cheval]. Pendant ce temps, quelques avertisseurs commençaient, derrière moi, de se faire entendre.

L'ironie repose sur la représentation d'un discours autre, ici indirect, et l'intégration des éléments de la subjectivité (brutale) de l'interlocuteur, tout en la commentant de manière antiphrastique (« politesse »). La reprise textuelle dans le discours indirect, reprenant sans les modifier les insultes de l'interlocuteur, fait entendre de manière distanciée et outrée la dimension agressive du propos. Là où dialoguent plusieurs énonciations (discours rapporté, antiphrase), l'extraction unifie, simplifie, par suppression de la référence à un discours autre, et par adhésion de l'énoncé et de son énonciateur. Il n'y a plus de différents niveaux ni plus de glissement énonciatif : le monologisme permet l'accessibilité. Observons une autre modification de ce passage, qui illustre ce qui importe aux yeux de l'excerpteur, la mise entre

guillemets à deux reprises de l'expression « une dérouillée », qui ne l'est pas dans le texte original.

L'irascible personnage, exaspéré sans doute par la mauvaise volonté, devenue évidente, de son moteur, m'informa que si je désirais ce qu'il appelait une « dérouillée », il me l'offrirait de grand cœur.[...] Je crois maintenant que la « dérouillée » aurait été reçue plutôt qu'offerte

A la fin du passage extrait, les termes « pauvre type » figurent, comme dans le roman, entre guillemets, en connotation autonymique, avec une note lexicale précisant le niveau de langue : « pop. : expression courante pour désigner un homme sans valeur, peu intelligent. ». L'hétérogénéité montrée par l'usage des guillemets, est ainsi intégrée au passage, dans un phénomène intéressant : la mise à distance est utilisée pour distinguer des éléments qui, aux yeux de l'excerpteur, ne correspondent pas au bon usage. Les guillemets changent donc de sens : alors que, dans le discours du roman, assumés par Jean-Baptiste Clamence, ils signalent la réaction outrée du narrateur à l'insulte, qui la rapporte avec des pincettes, refusant d'en prendre en charge l'énonciation, une fois ajoutés à « dérouillés » par l'auteur du manuel, ils prennent le sens, pour les deux expressions, d'une mise à distance d'un *niveau de langue*, et sont ainsi utilisés par l'auteur du manuel pour signaler la moindre acceptabilité des termes. L'auteur du manuel refuse de prendre en charge l'énonciation des termes d'un niveau de langue « populaire ». Autrement dit, c'est bien sa voix que l'on entend, et non celle de Clamence, à travers ce réemploi des guillemets. Par l'ajout, en un lieu, de signes typographiques, l'extraction modifie leur valeur pour l'ensemble du texte, et fait porter l'attention non plus sur la complexité énonciative, mais sur la norme linguistique. C'est ici la polyphonie interne, l'intégration de l'altérité du discours autre dans l'unité de l'extrait, de l'autre dans l'un (Perrin, 2009 : 61), qui est gommée.

Ce traitement de l'ironie n'est pas un cas isolé, et Voltaire fait ainsi l'objet de nombreuses coupes, par exemple pour cet extrait de *l'Ingénu*. Le personnage du Huron, trouvant porte close chez le roi, reçoit une explication qui est soigneusement caviardée à deux reprises :

551 Cours de langue et de civilisation française 3

Coupe 1 mentionnée : [il était en affaire avec une dame de la cour, et il y avait ordre de ne laisser entrer personne.] Coupe 2 non mentionnée : [Mais l'heure en sonnant rappela le garde du corps à son poste. Ils se promirent de se revoir le lendemain, et l'Ingénu resta encore

une autre demi-heure dans l'antichambre, en rêvant à Mlle de Saint-Yves, et à la difficulté de parler aux rois et aux premiers commis]¹⁴²

La relation sous-entendue entre la « dame de la cour » et le « roi » est effacée : s'agit-il de pudibonderie spécifique au Mauger bleu ? de volonté de ne pas mettre l'enseignant dans l'embarras ? La méthode n'est pas la seule à couper des allusions et la simplification de la complexité énonciative touche aussi aux questions de bienséances que nous aborderons bientôt.

Un discours cité peut aussi être réattribué, de sorte que le locuteur et l'énonciateur ne fassent plus qu'un, comme dans ce montage des *Mythologies* de Roland Barthes, dont nous reprenons deux coupes, signalées dans l'extrait :

90 Archipel 3, page 48, notice 90

Coupe 1 [Bachelard a déjà donné la psychanalyse substantielle de ce liquide, à la fin de son essai sur les rêveries de la volonté, montrant que] le vin est suc de soleil et de terre, que son état de base est, non pas l'humide, mais le sec, coupe 2 [et qu'à ce titre,] la substance mythique qui lui est le plus contraire, c'est l'eau¹⁴³.

La coupe supprime Bachelard en tant qu'énonciateur de ce passage et le réattribue à Barthes, simplifiant ainsi le feuilletage énonciatif : au lieu de deux énonciateurs, il n'y en a plus qu'un, également auteur. On trouvera des phénomènes semblables pour des extraits comportant des éléments allusifs, faisant référence à d'autres discours connus du lecteur sans les expliciter, dans une suppression de l'implicite s'appuyant sur des discours autres. Les évocations s'appuyant sur des *realia* peuvent être retranchées. Tombe ainsi dans un passage des *Beaux Quartiers* de Louis Aragon l'allusion aux quartiers populaires : [et aux confins de la métallurgie de Levallois-Perret.]¹⁴⁴, dans un extrait du roman de Marie Cardinal *La Clef sur la porte* une référence culturelle [Quand on vit de l'autre côté de l'Océan on se rend compte qu'*Easy Rider* ce n'est pas une invention et ça fait peur]¹⁴⁵, ou une allusion historique imprécise dans le récit autobiographique *L'Africain* de JMG Le Clézio : [ayant grandi dans l'enfermement de la guerre]¹⁴⁶. Parfois traitées par des notes explicatives lorsque leur compréhension fait partie des connaissances culturelles à acquérir, ces évocations du hors-

¹⁴² Voltaire, *L'Ingénu*, 1767 // *Cours de langue et de civilisation française*, 1959, page 284.

¹⁴³ Roland Barthes, *Mythologies*, 1957 // *Archipel 3*, 1987, page 48.

¹⁴⁴ Notice 857, Louis Aragon, *Les Beaux quartiers*, 1936 // *Reflets 3*, 2002, page 42.

¹⁴⁵ Notice 1284, Marie Cardinal, *La Clef sous la porte*, 1972 // *Cadences 2*, 1995, page 92.

¹⁴⁶ Notice 1257, Jean-Marie-Gustave Le Clézio, *L'Africain*, 2004 // *Alter Ego 3*, 2007, page 44.

texte sont souvent simplement gommées : trop complexes, inutiles, de nature à déstabiliser l'enseignant, elles ne sont pas perçues comme essentielles.

Mais cette simplification énonciative du discours peut aussi se manifester par la suppression de la polyphonie externe constitutive du sens du texte. Dans une perspective bakhtinienne, le texte littéraire, dans sa forme romanesque du moins¹⁴⁷, est en soi un travail sur la variation linguistique et sur le dialogue entre des langages situés, ancrés dans des énonciations qui s'entrecroisent. Bakhtine-Volochinov définit ainsi la polyphonie à l'œuvre dans le roman : « dans un véritable roman, derrière chaque énoncé on sent la nature des langages sociaux, avec leur origine et leur nécessité internes. » (Bakhtine-Volochinov, 1978 : 173). Or le manuel tend souvent au monologisme, réduisant l'alternance des voix : ainsi de la disparition de la voix du narrateur dans cet extrait des *Illusions perdues* de Balzac. Supprimant le récit cadre, l'extraction fait glisser le passage d'un texte narratif, en soi polyphonique, à un texte argumentatif monologal, exposant une seule et même thèse. Voilà que la coupe fabrique un changement énonciatif aboutissant à un changement générique. Quelle implication cette manipulation a-t-elle pour le lecteur ? Il ne s'agit plus d'un texte littéraire polysémique exposant le point de vue d'un personnage cynique, et dont le cynisme est précisément construit par un certain parcours, mais d'une opinion sur le journalisme, sans énonciateur visible : le dialogisme du roman est soigneusement éliminé du passage, les coupes consistant à éliminer la trace d'autres voix (nom des personnages énonciateurs en incise, adresses, alternance des voix...), jusqu'à conférer à l'extrait l'unité d'un point de vue isolé, illustratif, désancré, désembrayé, si bien qu'il semble devenir celui de l'auteur, et qu'il devient une thèse et non plus un dialogue. En d'autres termes, Balzac nous donne son avis sur la presse. Il s'agit ici de la scène du dîner, dans laquelle les personnages, journalistes, échangent avec vivacité autour du rôle de la presse dans la société de la Restauration. Vignon et Blondet constatent avec cynisme le processus de marchandisation de la presse, devenue à leurs yeux un commerce comme un autre.

640, *Nouvel Espaces 3*

Coupe 1 : [comme dit Blondet] Coupe 2 : [Je serai moi Vignon, vous serez toi Lousteau, toi Blondet, toi Finot, des Aristide, des Platon, des Caton, des hommes de Plutarque]
Coupe 3 : [Mais le pouvoir fera des lois répressives, dit Du Bruel, il en prépare. - Bah ! que

¹⁴⁷ Bakhtine et Volochinov opposent le discours poétique, monologique, au discours du roman, polyphonique : Meschonnic, notamment, remet nettement en cause cette opposition. Dans notre corpus cependant, le roman fait particulièrement l'objet de transformations visant à réduire l'énonciation à un seul niveau.

peut la loi contre l'esprit français, dit Nathan, le plus subtil de tous les dissolvants. — Les idées ne peuvent être neutralisées que par des idées, reprit Vignon. La terreur, le despotisme peuvent seuls étouffer le génie français dont la langue se prête admirablement à l'allusion, à la double entente. Plus la loi sera répressive, plus l'esprit éclatera, comme la vapeur dans une machine à soupape. Ainsi, le roi fait du bien, si le journal est contre lui, ce sera le ministre qui aura tout fait, et réciproquement. Si le journal invente une infâme calomnie, on la lui a dite. À l'individu qui se plaint, il sera quitte pour demander pardon de la liberté grande. S'il est traîné devant les tribunaux, il se plaint qu'on ne soit pas venu lui demander une rectification ; mais demandez-la-lui ? il la refuse en riant, il traite son crime de bagatelle. Enfin il bafoue sa victime quand elle triomphe. S'il est puni, s'il a trop d'amende à payer, il vous signalera le plaignant comme un ennemi des libertés, du pays et des lumières. Il dira que monsieur Un Tel est un voleur en expliquant comment il est le plus honnête homme du royaume.]. Coupe 3 : [Il se servira de la religion contre la religion, de la charte contre le roi ; il bafouera la magistrature quand la magistrature le froissera ; il la louera quand elle aura servi les passions populaires. Pour gagner des abonnés, il inventera les fables les plus émouvantes, il fera la parade comme Bobèche.]¹⁴⁸

Le montage élimine la complexité énonciative : l'extraction a ici pour rôle la réduction à l'unité des strates énonciatives et de leur complexité de sorte que le feuilletage ne comporte plus qu'une épaisseur. Ce faisant, le lien à l'œuvre est considérablement distendu puisque la catégorie générique disparaît ainsi que la mention des personnages de l'œuvre : l'extrait de l'œuvre doit pouvoir être lu sans l'œuvre.

On peut condamner ces pratiques qui tendent à rendre les textes non seulement monologiques, mais également univoques : pourtant, faire entrer des textes denses demeure délicat pour les niveaux débutants et intermédiaires. La fonction de l'extrait est ici celle d'une concentration, d'une condensation : les coupes ne sont pas, à nos yeux, un mésusage de la littérature, mais le signe de ce qui se joue pour la littérature dans l'espace de la classe. La contrainte spatiale (on ne peut y faire entrer des bibliothèques) et temporelle (le temps de lecture est restreint) crée des formats spécifiques. La littérature de pages est cette littérature contrainte. Ne pas l'observer en tant que telle revient à nier ces contraintes : mieux vaudrait les expliciter et rendre transparentes les transformations effectuées.

1.3. *Accessibilité du texte : mises à l'échelle, mise à niveau*

On identifie également, tout au long du corpus, des coupes linguistiques qui visent à éliminer des variations populaires, argotiques, des agrammaticalités, du plurilinguisme, des formes syntaxiques rares, c'est-à-dire divers éléments s'éloignant par trop du standard. Bien entendu, ces coupes ne sont pas systématiques : nombre de textes, et nous en verrons un

¹⁴⁸ Honoré de Balzac, *Illusions perdues (Un grand homme de province à Paris)*, 1839 // *Nouvel Espaces* 3, 1996, page 128.

exemple plus loin, témoignent du souci d'intégrer la variation linguistique, de faire du littéraire le lieu privilégié d'une extension des formes étudiées. Mais les coupes sont des indices des résistances à l'œuvre face à l'usage de la variation en littérature. Que la langue travaille la veine populaire, la vulgarité de la langue verte, ou relève de formes soutenues, les auteurs de manuel caviardent les écrivains pour standardiser. Lorsqu'il s'agit de formes argotiques, il est délicat de distinguer ce qui relève de la standardisation ou de la classicisation : s'agit-il de ne conserver que des formes suffisamment accessibles à un locuteur du standard ou de rendre le texte acceptable aux yeux des enseignants et des apprenants ? La part des tabous et de la bienséance a aussi une dimension linguistique. Quoi qu'il en soit, ces censures s'appliquent à tous types de corpus confondus, et tendent à éliminer la part d'étrangéité¹⁴⁹ du texte littéraire. À ce titre, et l'on perçoit alors, par défaut, une certaine unité du discours littéraire, les classiques ne sont pas moins caviardés que les contemporains, la littérature légitime pas moins coupée que la littérature de divertissement ou de loisirs. Ni Balzac, ni Pennac ne sont épargnés : on retrouve dans ces coupes linguistiques une idéologie du bon usage, qui fait de la littérature un discours digne d'être pris pour modèle (et ne pouvant exhiber des formes indignes du point de vue du lexique ou de la syntaxe), mais aussi ce que l'on pourrait qualifier d'idéologie de la langue fonctionnelle : ce qui paraît inutile (car rare, archaïque, trop ambigu) est parfois coupé, même pour des niveaux avancés. On verra que certains genres échappent plus facilement à cette censure.

1.3.1. Basilecte, langue verte, langue populaire, oral

Le premier domaine où la coupe interne abonde est celui du basilecte¹⁵⁰, de l'argot, des formes vulgaires, populaires, informelles ou incorrectes, qu'il s'agisse du niveau lexical ou du niveau syntaxique. On distinguera les éléments relevant de l'argot, de la langue verte, mobilisant le bas corporel, le cru, l'agressivité liée à l'insulte dans le domaine de la sexualité et du scatologique, les formes considérées comme populaires et les éléments familiers, informels, notamment perceptibles à travers certaines réalisations syntaxiques, et non prises en charge par la grammaire normative. Toutes font l'objet de coupes. Est-ce à dire que la

¹⁴⁹ L'étrangéité renvoie au caractère étranger, et non étrange.

¹⁵⁰ Le basilecte, qui recouvre la langue populaire, ou familière, ou vulgaire (ces appellations des niveaux et des registres de langue recouvrent des catégories différentes peu nettes, d'ordre social, linguistique, axiologique...), est la forme la plus éloignée des formes prestigieuses, dites « littéraires », ou soutenues (la cohérence de ces appellations est également discutable), désignées sous le nom d'acrolecte.

littérature ne doit pas donner pour modèle des formes dont le réemploi pourrait poser problème ? Les coupes montrent, rapportées au texte où elles s'inscrivent, que la question de l'acceptabilité fait l'objet de constants arbitrages de la part de l'excerpteur.

Dans une forme de florilège en creux, l'on peut ainsi établir une liste des coupes du terme « merde » repérées dans le corpus. Ainsi, de cette fin de paragraphe coupée dans *Les Russkofs* de Cavanna : [ben merde]¹⁵¹, de la fin d'une phrase de Faïza Guène dans *Kiffe kiffe demain* : [de merde.]¹⁵², de cet extrait du monologue de Marc dans *Art* de Yasmina Reza¹⁵³ : [Si Yvan tolère que Serge ait pu acheter une merde blanche vingt briques, c'est qu'il se fout de Serge. C'est clair.]. On trouve encore cette fin de paragraphe, dans le roman de Paul Guimard, *Les choses de la vie*, [et merde !]¹⁵⁴ ou cette suppression d'un dialogue autour d'un ring de boxe dans un roman de Roland Dorgelès : [Fais lui signe de rompre, bégaya l'ancien à l'oreille du manager – Merde ! répondit Coudur cramponné aux planches. – Tu nous les casses ! ajouta hargneusement le second soigneur¹⁵⁵]. Source d'embarras, termes malséants, la coupe des formes vulgaires, des désignations de la sexualité, de la défécation dans des termes argotiques, est fréquente. On pourrait réaliser le même inventaire pour les coupes de termes appartenant au paradigme du verbe « foutre », dans un extrait des *Russkofs* de Cavanna qu'est-ce que ça vient foutre ?¹⁵⁶, dans *La Petite marchande de prose* de Daniel Pennac [Et moi, là-haut, sur mon trône, incapable de penser à autre chose, qu'à cette foutue phrase. Pas même belle. Du toc :]¹⁵⁷, dans *La Lessive du diable* de Raphaël Confiant [foutre !].

Pourtant, le texte littéraire (parmi d'autres types de discours à valeur esthétique) est précisément le moyen d'intégrer des formes assez largement exclues du standard de la presse ou de la langue professionnelle. Observons plus en détail l'extrait de Faïza Guène en restituant les coupes, entre crochets, en italiques, réintégrées dans le passage qui les enchâsse.

133 *Alter Ego 2*

Parfois, j'essaie de m'imaginer ce que je serais si j'étais d'origine polonaise ou russe au lieu de marocaine... Je ferais peut-être du patinage artistique mais pas dans des concours locaux à deux sous où on gagne des médailles en chocolat et des tee-shirts. Non, du vrai

¹⁵¹ Notice 797, François Cavanna, *Les Russkofs*, 1978 // *Panorama 3*, 1997, page 5.

¹⁵² Notice 133, Faïza Guène, *Kiffe kiffe demain*, 2004 // *Alter Ego 2*, 2006, page 89.

¹⁵³ Notice 411, Yasmina Reza, *Art*, 1994 // *Campus 4*, 2005, page 101.

¹⁵⁴ Notice 718, Paul Guimard, *Les choses de la vie*, 1967 // *Le français et la vie 3*, 1974, page 241.

¹⁵⁵ Notice 542, Roland Dorgelès, *Tout est à vendre*, 1959 // *Cours de langue et de civilisation française 3*, 1959, page 195.

¹⁵⁶ Notice 797, François Cavanna, *Les Russkofs*, 1978 // *Panorama 3*, 1997, page 5.

¹⁵⁷ Notice 271, Daniel Pennac, *La Petite marchande de prose*, 1989 // *Le Nouveau sans frontières 4*, 1990, page 81.

patinage, celui des Jeux olympiques, avec les plus belles musiques classiques, des mecs venus du monde entier qui notent tes performances comme à l'école [Coupe 1 -*et des stades entiers qui t'applaudissent même quand tu te vautres comme un steak. De toute façon le plus important c'est de garder la classe. C'est vrai que le patinage c'est vraiment trop fort, les robes avec plein de paillettes, de voiles et de couleurs.... Le problème, c'est que les filles, à cause des tenues, on voit toujours leur culotte. Alors ma mère, ça lui plairait pas trop que je fasse du patinage artistique à la télé.*] Et puis, si j'étais russe, j'aurais un prénom super compliqué à prononcer et je serais sûrement blonde. Je sais, c'est des préjugés [Coupe 2 - *de merde*].

La coupe 1 comporte des expressions « se vautrer comme un steak », « télé », mais renvoie surtout à de complexes considérations interculturelles, du point de vue de la réception : la narratrice évoque de manière implicite les codes de pudeur de sa mère immigrée marocaine, à travers les jugements sur les patineuses russes passant à la télévision. La dimension *in vitro*, sans visibilité sur les réceptions réelles de l'extrait, joue ici son rôle : la coupe réduit les formes populaires mais cherche également une forme de neutralité, ciblant des préjugés simples, et explicitement désignés comme tels. La seconde coupe renvoie, elle, nettement à la suppression de la forme argotique et vulgaire *merde*. Pourtant, dans le texte qui entoure ces coupes, quelques éléments d'une langue informelle sont conservés, comme la réalisation du « il » sujet en « y », et le terme « mecs ». Ce sont somme toute des éléments courants, relativement stables, non spécifiques à une langue des jeunes des classes populaires urbaines, qui se renouvelle constamment. L'extrait littéraire permet d'aborder la diversité culturelle des classes populaires en France et de travailler des éléments d'une langue informelle, présentée comme la langue d'une jeunesse contemporaine mais en ne présentant finalement que des traits appartenant à l'oral informel (chute du [l] du pronom personnel sujet atone il) ou au lexique populaire, (*mec* est attesté depuis le XIX^e siècle), tout en censurant ce qu'il peut avoir de vulgaire. La méthode visant un niveau A2, les questions d'accessibilité, de lisibilité, sont sans aucun doute à prendre en considération.

Un autre extrait de Daniel Pennac, *Messieurs les enfants*, montre une coupe linguistique intéressante : au niveau B1 visé, elle semble introduire une approche de la variation qui pourrait être tout à fait intéressante, avec une suffixation argotique péjorative nettement repérable et des bases lexicales donnant un passionnant aperçu des formes de l'injure la plus informelle, mais il semble que l'accumulation rende le passage peu acceptable, d'autant que l'apparition de personnages secondaires remet en cause l'unité du texte.

Coupe 1 : [Le problème, c'est que Crastaing est un connard, Pope un gueulard, Igor un salopard et Nourdine... Qu'est-ce qu'il est Nourdine ? Pourquoi il s'est dénoncé à notre place ?]¹⁵⁸

Ces questions ne concernent cependant pas que des coupes portant sur l'argot, mais aussi la suppression de phrases transgressant les règles de la grammaire. L'un des textes les plus cités et extraits dans le corpus FLE, les *Exercices de style* de Raymond Queneau, (chapitre « Alors ») se trouve privé de la phrase suivante, à l'agrammaticalité dangereuse pour des apprenants en fin de niveau débutant : [Alors j'ai monté dedans]¹⁵⁹. La formule est transparente, même avec le changement d'auxiliaire : la coupe n'est donc pas liée à l'estimation d'une difficulté d'ordre linguistique. La question ici n'est plus de lisibilité, mais bien d'ordre axiologique. Que la littérature puisse jouer sur l'agrammaticalité, voilà qui est inenvisageable pour des apprenants de niveau intermédiaire. Mais l'on peut également imaginer que l'enseignant, natif ou non, se trouverait déstabilisé par la forme : pour peu que le littéraire ait à ses yeux une valeur exemplaire, soit investi d'une valeur modélisante, soit le garant du bon usage, que ferait-il d'un tel énoncé ? Viendrait-il remodeler sa conception des fonctions de la littérature ou déstabiliser ses représentations de la langue ? Et si le texte littéraire est fautif, peut-être le manuel est-il inacceptable ? Ne sont-ce pas les représentations d'un enseignant conservateur que l'auteur du manuel projette qui l'obligent à supprimer ce qui devient inacceptable, dans un jeu de projection entre différents acteurs virtuels de l'apprentissage, enseignants et apprenants décontextualisés ? La coupe du texte littéraire devient ainsi le révélateur de différentes idéologies.

1.3.2. Acrolecte, formes rares, formes littéraires

L'acrolecte n'est cependant pas la norme en FLE : le traitement de la littérature fait émerger la norme d'une langue standard, moyenne, non marquée. Les formes dites littéraires, le lexique spécialisé, les formes syntaxiques perçues comme rares, archaïques, soutenues, font eux aussi l'objet de coupes. Citons, à titre d'exemple, cette coupe dans un extrait tiré du *Lys dans la Vallée* d'Honoré de Balzac, qui fait disparaître un vocabulaire spécialisé : [une pulsatile au pavillon de soie violette étalé pour ses étamines d'or]¹⁶⁰ ou encore, cette coupe

¹⁵⁸ Daniel Pennac, *Messieurs les enfants*, 1997 // *Café crème 3*, 1998, page 78.

¹⁵⁹ Raymond Queneau, *Exercices de style*, 1947 // *Mosaïque 2*, CLE International, 1994, page 132.

¹⁶⁰ Honoré de Balzac, *Le Lys dans la vallée*, 1835 // *Le Nouveau sans frontière 2*, CLE International, 1980, page 123.

dans *Le vent Paraquet* de Tournier : [d'un hiératisme saisissant]¹⁶¹. L'hétérolinguisme est aussi supprimé : dans *Les Hommes de bonne volonté*, de Jules Romains le bilinguisme présent dans le carnet de voyage du personnage de Bartlett, disparaît : [(grumpily)]¹⁶². Dans *La Petite Marchande de prose* de Pennac est ôté ce passage [Le genre de déclaration à l'emporte-pièce qu'on s'attend plutôt à trouver en anglais : « *Death is a straight on process* »... quelque chose comme ça.]¹⁶³. L'hétérolinguisme¹⁶⁴ est perçu comme une difficulté supplémentaire, au même titre que d'autres éléments non standards.

Aux niveaux débutants, les formes verbales rares sont fréquemment caviardées, et les coupes suppriment le subjonctif imparfait, appartenant à un niveau de langue soutenu propre à certains écrits. On retrouve le même traitement pour le conditionnel passé deuxième forme. Sont retranchés d'un extrait de *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* : [fût-ce la plus aimée]¹⁶⁵ ou d'*Eugénie Grandet*, la forme [quoiqu'elle ne fût plus jeune]¹⁶⁶. Mais ces coupes se retrouvent parfois à des niveaux plus avancés, par exemple dans un extrait des *Lettres persanes* de Montesquieu : [Que me serviroit de te faire une description exacte de leur habillement et de leurs parures ? Une mode nouvelle viendrait détruire tout mon ouvrage, comme celui de leurs ouvriers ; et, avant que tu eusses reçu ma lettre, tout seroit changé.]¹⁶⁷, ou dans *La Cousine Bette* d'Honoré de Balzac : [et devenue visible à l'œil nu, tout jusqu'aux rideaux qui vous eussent appris que le damas de laine n'a pas trois ans de splendeur]¹⁶⁸. Même au niveau C1, l'accumulation de formes verbales peu usuelles peut entraîner la coupe : [Je n'ambitionnais pas d'être publié mais je m'étais arrangé pour qu'on m'eût imprimé d'avance et je ne traçais pas une ligne que mon modèle ne cautionnât.]¹⁶⁹ Ces coupes de mise à niveau linguistique tendent, là encore, à uniformiser la langue du côté du standard.

¹⁶¹ Michel Tournier, *Le Vent Paraquet*, 1977 // *Panorama 3*, CLE International, 1997, page 16.

¹⁶² Jules Romains, *Les hommes de bonne volonté*, 1932 // *Cours de langue et de civilisation française* 3, Hachette, 1959, page 69.

¹⁶³ Daniel Pennac, *La Petite marchande prose*, 1989 // *Le Nouveau sans frontière 4*, CLE International, 1990, page 81.

¹⁶⁴ Grutman (1987 : 37) définit l'hétérolinguisme comme « la présence dans un texte d'idiomes étrangers, sous quelque forme que ce soit, aussi bien que de variétés (sociales, régionales ou chronologiques) de la langue principale ».

¹⁶⁵ Notice 1110, Jean Giraudoux, *La Guerre de Troie n'aura pas lieu*, 1935 // *Libre-échange 2*, 1991, page 65.

¹⁶⁶ Notice 497, Honoré de Balzac, *Eugénie Grandet*, 1834 // *Cours de langue et de civilisation française* 2, 1955, page 119.

¹⁶⁷ Notice 858, Montesquieu, *Lettres persanes*, 1721 // *Reflets 3*, 2000, page 52.

¹⁶⁸ Notice 238, Honoré de Balzac, *La Cousine Bette*, 1846 // *Le Nouveau sans frontière 4*, 1990, page 16.

¹⁶⁹ Notice 1178, Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, 1964 // *Edito C1*, 2018, page 60.

L'extrait littéraire apparaît dès lors toujours comme une adaptation, et non comme un simple extrait. La sélection, la mise en lien avec d'autres textes, les coupes sont autant de gestes qui participent à cette métamorphose. Certains textes, mentionnés comme des adaptations, font percevoir l'existence d'un continuum dans la mise en extrait du littéraire, de la simple sélection à la transformation en français facile. On peut ainsi observer les coupes d'ordre linguistique et de structure qui figurent dans l'extrait suivant d'*Une vie* de Guy de Maupassant. Elles tendent à supprimer tout ajout, supprimant les appositions, et toute redondance, que les répétitions redoublent certains postes syntaxiques (la complémentation de la complémentation est coupée), ou qu'elles développent un élément sémantique (mort/tué).

Le dégel n'était pas venu et depuis bientôt cinq semaines un ciel clair comme un cristal [bleu, le jour, et, la nuit, tout semé d'étoiles qu'on aurait crues de givre, tant le vaste espace était rigoureux], s'étendait sur la nappe unie, dure et luisante des neiges.

Les fermes, [isolées dans leurs cours carrées], derrière leurs rideaux de grands arbres [poudrés de frimas], semblaient endormies en leur chemise blanche. Ni hommes ni bêtes ne sortaient plus ; seules les cheminées des chaumières révélaient la vie cachée par les minces filets de fumée qui montaient droit dans l'air glacial.

La plaine, les haies, les ormes des clôtures, tout semblait mort, [tué par le froid]. De temps en temps, on entendait craquer les arbres, [comme si leurs membres de bois se fussent brisés sous l'écorce] et parfois une grosse branche se détachait et tombait.¹⁷⁰

1.4. *L'ambiguïté de la coupe : didactisation de textes réticents ou sacrilège ?*

Pourtant, la coupe dit surtout la difficile négociation didactique avec le texte littéraire, et la tension entre transgression et didactisation, entre prise de risque de la littérature et une certaine neutralité recherchée dans l'espace de la classe. Nous prendrons en exemple de ces tensions, qui ne sont pas simples refus de traiter la littérature comme il se doit, mais qui sont consubstantielles à la didactisation du littéraire, à travers cet extrait de *La Lessive du diable*, de Raphaël Confiant¹⁷¹. Ecrivain d'expression française et créole, le développement d'une littérature intégrant la langue et la culture créoles martiniquaises est l'un des premiers enjeux de son œuvre, du positionnement théorique et esthétique de *l'Eloge de la créolité*¹⁷² aux

¹⁷⁰ Notice 465, Guy de Maupassant, *Une Vie*, 1883 // *Cours de langue et de civilisation française 2*, 1955, page 13.

¹⁷¹ Notice 417, Raphaël Confiant, *La Lessive du diable*, 2000 // *Campus 4*, 2005, page 118.

¹⁷² Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant, 1989.

romans créolophones et francophones : l'ouvrage dont est extrait le texte est ainsi traduit en créole par Confiant lui-même. L'extrait appartient dans la méthode à une unité portant sur la lecture et la littérature contemporaine et interrogeant les représentations de l'écrivain : l'amphitextualité empêche une lecture référentielle du texte, qui appartient par ailleurs à un corpus littéraire d'expression française rassemblant des textes issus d'espaces postcoloniaux, marqués par le contact des langues. Il ne relève pas du canon littéraire scolaire, ni d'une littérature dite de loisirs légitimée, dans un cadre éditorial marchand, par son succès commercial, mais d'une littérature ayant une charge politique, historique, et esthétique certaine. L'intégrer à la méthode de FLE répond à une certaine exigence : la langue de Confiant travaille à une créolisation de la langue française, déplace les bornes linguistiques, et s'oppose, frontalement, à une idéologie du standard. Pourtant, malgré cet évident parti pris d'intégrer une littérature plus diverse, et d'archipéliser¹⁷³ la langue française en prenant en compte ses variations, le manuel effectue des coupes, nombreuses, et remanie très largement le texte d'origine. Le cas est ambigu parce qu'il pose la question suivante : les coupes sont-elles nécessaires ? Ne sont-elles pas des moyens d'intégrer des textes difficiles, ce que Tauveron (1999) appelle des « textes réticents » ? Notre hypothèse est qu'il faut considérer tout extrait comme un usage du texte, comme une adaptation : processus didactique plutôt que sacrilège, le geste de la coupe n'a pas de signification définitive en lui-même. Il peut être tourné vers la mise à l'échelle de textes difficiles comme vers l'instrumentalisation du texte littéraire, vers la lisibilité du texte comme vers la dissimulation du texte. Voyons comment la méthode traite l'extraction de passages du roman de Confiant. La page du manuel figure en annexe de l'article. Dans l'exploration de la mise en extrait, nous rendons visibles les coupes et la structuration à partir du code suivant :

[Italiques entre crochets] : coupes mentionnées (elles sont retranscrites lorsqu'elles sont brèves, narrativisées ou simplement indiquées par les pages lorsqu'elles sont très longues.)

(Gras, entre parenthèses) : coupes non mentionnées et sauts de pages liés.

Souligné : éléments ne figurant pas dans le texte palimpseste.

Nous ajoutons également en notes de bas de page les notes lexicales figurant dans le manuel.

¹⁷³ Edouard Glissant oppose dans *Poétique de la relation* (1990) une pensée en archipel, attentive à la variété, au détail de la diversité, et une pensée continentale, universalisante, monolithique, établissant un lieu entre lieu et pensée, et proposant un autre modèle du contact des cultures.

La place sociale de l'écrivain

Raphaël Confiant

La lessive du diable

Editions Ecritures, 2000

La parole du conteur martiniquais

- §1. Moi, conteur de mon Etat, chevauteur des paroles du temps de l'antan – quand les chiens aboyaient par la queue et que le volcan n'avait pas noyé nos songes sous une avalanche de nuées ardentes-, je déclare : que l'on m'écoute ! Que chacun mesure la longueur de mes mots ! Ceux qui préfèrent dissoudre la braise de leur vie dans l'eau tenace des larmes qu'ils ont versées, je vous le dis, il ne vaut point la peine, au regard de toutes les misères qu'ils ont jour après jour endurées, de leur offrir une veillée de vénération, celle qui neuf jours après la mort, ouvre au défunt les portes du silence absolu.
- §2. Mais cet homme-là, Mano Lorimer, nègre de haut parage¹⁷⁴ s'il en fut puisqu'il n'avait nulle crainte d'aller observer l'éclosion du soleil rouge de l'aube à l'en-haut du morne¹⁷⁵ Jacob, insoucieux des âmes en peine qui, furieuses de n'avoir pas trouvé le repos et pressées de fuir la lueur du jour, s'en prenaient à l'univers entier, insoucieux des bêtes-longues¹⁷⁶ qui serpentaient dans les halliers, leur langue fourchue prête à frapper, cet homme-là mérite honneur et respect. Je le dis donc tout haut : honneur et respect sur sa tête [...] [*foutre*]!
- §3. Messieurs et dames, je m'en vais vous raconter un voyage que j'ai fait, il n'y a pas si longtemps que cela, dans l'Impossible. Ce voyage fut dangereux. Il fut malheureux, courageux, affreux, bilieux, tempétueux, bleu-déveine et en même temps sérieux. Je causai, ce faisant, un beau désagrément à a vieille mère.
- §4. Messieurs et dames, cela se passa un jour à midi et la nuit enveloppa la terre. Des éclairs noirs zigzaguaient pour se rendre invisibles. Le tonnerre lui-même grondait sans arrêt au beau mitan¹⁷⁷ d'un calme terrifiant.
- §5. Ah ! il s'agit pour moi de raviver dans vos têtes la mémoire de monsieur Mano Lorimer. SI le conte se répète et se répète depuis que Dieu a offert à l'homme le pouvoir de parler – mais c'est aussi un devoir ! – ce n'est point parce qu'il est recru de fatigue. La vérité c'est que le secret originel gagne à être ressassé pour qu'enfin, à la fin des fins, nous puissions l'éventer. Ainsi je demande à votre mémoire de se draper dans des hardes de zombie¹⁷⁸ afin de pouvoir charroyer l'histoire de cet homme-là, l'histoire de son combat si admirable dans sa hauteur, et que tout cela s'imprime jusqu'au plus obscur de votre esprit et celui de vos arrière-petits-enfants (il est impensable que leurs bouches demeurent cousues)
- §6. Ecoutez-donc ma parole ! [...] [= 32 lignes coupées, jusqu'à §8, p12, suppression de la présentation d'un personnage]
- §7. (**avance à la page 18**) D'avoir été si longtemps bridée durant des siècles d'esclavage, notre voix fut contrainte de s'affubler d'absurdité et de dérision, mais ne croyez pas qu'elle ait jamais perdu les quatre points cardinaux (et ceux que nos ancêtres, là-bas, en Afrique-Guinée, savaient aller qui vers l'au-delà, qui dans le giron de la terre-mère, qui nulle part).

¹⁷⁴ Haut parage : haute naissance.

¹⁷⁵ Morne : colline.

¹⁷⁶ Bête-longue : serpent

¹⁷⁷ Au beau mitan : au beau milieu.

¹⁷⁸ Zombie (n.m.) : fantôme, revenant.

§8. **(retourne à la page 12)** Messieurs et dames, écoutez la parole du conteur, quand bien même elle vous semble rouler sens dessus dessous ! **(extrait de la page 12)**

Ecoutez la parole qui raconte le malheur

§9. **(avance à la page 24)** Des gens du morne Capot (surtout des négresses belles comme des nuits de décembre), des gens de Macédoine (en particulier des chabines¹⁷⁹ rousses dont les yeux ressemblaient à des pluies d'étoiles) venaient augmenter la troupe. La terre était devenue propriété privée du soleil (quel jour d'implacable chaleur !). Ils finirent par se retrouver devant l'usine et des fusils se mirent à parler français dans leur direction, en staccato. Les balles sifflaient en tous sens, dégrappant les nègres tels des prunes-mombin¹⁸⁰ un jour de grand vent. Le soleil ne leur accordait pas le moindre répit. Boum ! Boum ! L'oncle de Mano décéda sur-le-champ, Géraud s'étira par terre avant de sombrer dans la mort. Les nègres s'escampèrent dans les halliers¹⁸¹ remplis de piquants. Deux jours plus tard, Julien et son compère Théodose, muletiers à l'habitation Beaufond, s'en allèrent au pays où l'on ne porte plus de chapeau...**(coupe non mentionnée)**

§10. **(page 26)**-Je vous mets au défi de m'expliquer pourquoi le nègre se trouve dans une situation si lamentable, demanda Damien. La raison en est que notre marmaille étudie ses leçons à la clareté¹⁸² des bougies, je vous assure.

§11. -Ha-ha-ha ! Si tu commences avec tes éternels : « Je vous mets au défi... », tu n'en finiras pas, compère, rétorqua un grand escogriffe. Les nègres doivent se taire dans ce pays. Les nègres sont comme moins que des chiens. Ils sont comme des zéros devant un chiffre, oui !

§12. -Et pourquoi cela ? reprit Damien. C'est parce que nous avons peur de notre ombre, voilà...

§13. -Ferme-la, mon vieux ! Ha-ha-ha ! Non mais regardez moi ce jeunot me tenir tête ! *[Toi-même je te mets au défi de m'expliquer pourquoi les lapins, qui boivent de l'eau, ne pissent pas, alors que les poules qui, elles, en boivent, ne pissent pas. //L'audience fut prise d'un fou rire irrépressible. Mano considéra l'escogriffe, puis, se tournant vers son compère Damien, il lui sourit avant de déclarer :]*

§14. Quand on veut fuir la réalité, on prétend qu'elle est une énigme. Dans ce pays-là, tout est pourtant clair : les nègres coupent la canne, fabriquent le sucre et le rhum depuis des siècles sans la moindre récompense, alors que ces messieurs nagent dans l'heureuseté¹⁸³. Voilà !

Et celle qui « roule sens dessus dessous »

§15. **(retour à la page 24)** Dans ce pays de Martinique, messieurs et dames, la situation est tellement critique que j'ai vu des moustiques qui se dirigeaient vers la boutique de madame Monique pour acheter des cosmétiques afin d'astiquer la loi patriotique, et tout le monde fut pris d'une panique frénétique. Yé Crac ! **(coupe non mentionnée)**

§16. **(avance à la page 26)** Messieurs-dames de la compagnie, j'ai assisté au verdict du procès d'une chique qui comparaisant devant le procureur de la République, assise sur le dos d'une bourrique, au tribunal des sadiques d'où j'ai dégringolé sur le flanc d'un morne à pic,

¹⁷⁹ Chabine : négresse antillaise à la peau et aux cheveux clairs.

¹⁸⁰ Prune-mombin : petit fruit des Antilles, utilisé pour faire le punch.

¹⁸¹ Hallier : buisson touffu

¹⁸² Clareté : clarté

¹⁸³ Heureuseté : bonheur

défiant les lois de la physique dans un saut magique, ce qui m'obligea presque à une gymnastique féérique pour ne pas paraître quelque peu mystique. Yé misticric ! (**coupe non mentionnée**)

§17. (**avance à la page 27**) Chose absolument fantastique, mesdames-messieurs, j'ai vu un lombric qui grimpait à pic jusqu'à mon nombril parce qu'il l'avait pris pour une basilique à la fois catholique, romantique, apostolique et évangélique. À la vérité, il voulait, de là, prêcher une parole canonique à des laïques, tout en racontant l'histoire de la princesse Suzanne, fille unique d'un grand roi dynamique et philosophique tant dans les affaires pratiques que dans les affaires logiques, messieurs-dames, c'était dramatique de voir une situation aussi tragédique [*foutre*] !

Il s'agit de l'incipit du roman, qui permet d'intégrer à la langue standard du manuel certains éléments d'une variation du français dans les espaces créolophones, martiniquais en l'occurrence. L'auteur du manuel assume explicitement cette intégration de la variation linguistique, que l'appareillage didactique permet de percevoir comme l'un des critères de sélection du texte. On relève en effet la concentration exclusive des notes lexicales sur des termes d'une norme régionale du français : *morne*, *mitan*, *bête-longue*. Si la note permet de rendre accessible le texte, et de palier les éventuelles difficultés d'explication pour l'enseignant (homonymie de *morne*, unité lexicale composée *bête-longue* que manifeste le trait d'union), elle focalise également l'attention sur la variation diatopique de la langue. On note aussi la conservation des références culturelles créoles, qui peuvent être directes, comme le « pays sans chapeau » (l'au-delà, le pays des morts) ou indirecte, dans l'énoncé « *Quand les chiens aboyaient encore par la queue* ». Il s'agit d'une remotivation de l'expression créole *c'est là où les chiens aboient par la queue*, qui aurait pour équivalent dans la variété diatopique du français de France, à *Trifouillis-les-Oies*, ou dans une forme standard, *dans un endroit perdu*. Ici, la métaphore du lieu perdu est remotivée pour exprimer le temps, la distance temporelle, partant la nuit des temps, en créolisant le français. L'appareillage didactique qui suit le texte, dans le questionnaire « observez et paraphrasez » explicite nettement ce projet : les questions portent sur la compréhension de ces éléments non standards. Enfin, l'un des intertitres ajoutés situe ce discours comme « parole du conteur martiniquais ». Il serait tout à fait faux d'affirmer ici que les nombreuses coupes effectuées par l'auteur du manuel ont pour but d'obtenir une standardisation de l'extrait, bien au contraire : nous avons montré que la diversité du français est centrale, dans les notes lexicales, l'accompagnement didactique, la titrisation du texte.

Mais, simultanément, plusieurs coupes cherchent à rendre le texte plus acceptable, et de ce fait, le classicisent. En est exemplaire la double censure de l'interjection [*foutre* !], qui a à la fois une valeur d'organisateur du discours et de marqueur de subjectivité. On note que la forme est à la fois vulgaire et vieillie, par conséquent censurable à deux titres. On relève le

même phénomène pour l'autre passage explicitement coupé, qui convoque à la fois le vulgaire et le trivial, et qui possède une structure parodique : [les lapins, qui boivent de l'eau, ne pissent pas, alors que les poules qui, elles, en boivent, ne pissent pas]. L'énoncé, opposant l'identique, parodie par son illogisme la parole proverbiale, dont il adopte les codes. Décalage de niveau de langue, déplacement du sens, transgression des bienséances : le passage accumule trop d'écarts pour rester acceptable. Enfin, la plupart des coupes ne sont pas marquées : le texte est en réalité un ensemble d'extraits de l'incipit, qui ne sont pas mis dans l'ordre, et dont la cohérence est entièrement recrée par les intertitres, afin d'exhiber d'une part l'oralité du texte, d'autre part la virtuosité de l'écriture. La mise en forme de l'extrait (montage, coupes) permet d'intégrer au discours du manuel un passage long, aux enjeux esthétiques et politiques exigeants : elle nécessite des concessions avec l'intégrité du texte, dans le cadre d'une méthode universaliste. La page de *Campus 4* illustre ainsi les constantes négociations qui se jouent dans la sélection des textes littéraires.

1.5. *Acceptabilité du texte : tabous et bienséances*

L'acceptabilité relève non pas d'une évaluation par les auteurs des manuels du répertoire linguistique et culturel des apprenants et des enseignants, mais de la représentation des idéologies linguistiques, politiques, morales du public visé.

1.5.1. Le « bas corporel »¹⁸⁴

Les questions de bienséances dépassent le cadre des niveaux de langue et le rejet des formes vulgaires : elles peuvent pousser à effacer du texte des pans entiers du réel, notamment la sexualité, dans des découpages parfois assez étranges. Dans *Campus 4* (2005 : 104-105), l'extrait de Pascal Quignard, *Tous les matins du monde*, comporte un type de coupe unifiante, que nous avons analysé plus haut, qui supprime la strate énonciative du récit encadrant pour ne conserver que les discours directs. On entend ainsi la voix d'un personnage, Monsieur de Sainte-Colombe, le père de Madeleine : or le récit met en scène sa fille et son élève, Marin Marais, écoutant le père en se cachant de lui, se caressant et jouant des jeux à la dimension sexuelle évidente. Le texte se construit sur l'opposition entre la passion éthérée du père, qui

¹⁸⁴ L'expression de Bakhtine-Volochinov (1970 : 30) pour désigner les domaines du renversement carnavalesque, désigne les « organes génitaux, le ventre et le derrière ».

trouve dans la musique une vocation sacrificielle, après le deuil de sa jeune épouse, et la passion toute charnelle des deux jeunes gens, dite directement. Une fois la coupe effectuée, ne reste qu'une théorie de l'art, morale. Deux coupes cachées viennent d'abord passer sous silence la nature des relations (sexuelles) entre les jeunes personnages, et fausser la situation d'énonciation : il semble que Monsieur de Sainte-Colombe voie ses interlocuteurs, alors qu'ils sont cachés à ses regards. La première coupe supprime ainsi l'énoncé suivant : *Puis ils se baisèrent dans les coins d'ombre. Ils s'aimèrent*. Les deux dernières coupes suppriment le jeu érotique qui vient tourner en dérision le discours du père et simplifient le double discours du récit. La passion est redevenue simple, et le corps n'y a plus sa part. On voit que la sexualité est soigneusement expurgée de l'extrait, ce qui réduit considérablement le lien avec l'œuvre de Quignard. Nulle trace de vulgarité, ici, et ce n'est plus la verveur d'un niveau de langue argotique, mais la mention explicite de la sexualité des personnages, en des termes pourtant soutenus ou standard (« ils s'aimèrent », le « sein »), qui ne peut pas passer dans le manuel.

412 *Campus 4*

Coupe 1 : [Toinette est chez le luthier et rentrera tard", dit Madeleine en détournant son visage. Elle vint s'asseoir dans l'herbe auprès de Marin Marais, adossée à la grande chaise de toile de son père. L'herbe était déjà presque séchée et sentait fort le foin. Son père regardait, au-delà du saule, les forêts vertes. Elle regarda la main de Marin qui l'approchait lentement. Il posa ses doigts sur le sein de Madeleine et glissa lentement jusqu'au ventre. Elle serra les jambes et frissonna. Monsieur de Sainte Colombe ne pouvait les voir. Il était occupé à parler :]

Coupe 2 : [Avec son mouchoir, Marin Marais effaçait les traces de sang sur ses lèvres.]¹⁸⁵

Si la coupe 2 contribue à supprimer une action secondaire (Monsieur de Sainte Colombe sort brutalement Marin Marais de la cachette où il était avec Madeleine : ce passage étant coupé, il en faut supprimer la conséquence, le sang sur les lèvres, qui comporte pourtant un ensemble de connotations qui en fait autre chose qu'un simple enchaînement logique), la coupe 1 montre que le signifié sexuel pose évidemment des difficultés à l'excerpteur. Mais dans le cadre de la production d'un corpus décontextualisé, *in vitro*, créé en dehors de la relation vivante, directe aux apprenants, pourrait-il en être autrement ? De la même manière, la description de rapports sexuels est coupée dans l'extrait de Richard Morgiève, *Un petit homme de dos*, qui parle sur un ton aussi cru que rabelaisien de la relation du personnage du père et d'Olga : [dès le lendemain l'exagération slave transforma la partie de jambes en l'air

¹⁸⁵ Pascal Quignard, *Tous les matins du monde*, 1991 // *Campus 4*, 2005, page 104.

en coït mythique], [il cassa la croûte de glace qui obturait le broc d'eau et trempa son sexe à l'intérieur].

On s'amusera aussi de la censure du *Malade imaginaire*, dans un passage qui fait l'objet d'une recomposition soignée : quatre coupes non mentionnées suppriment seulement et entièrement la référence aux problèmes intestinaux du personnage d'Argan, dans la scène du poumon, scène 10 de l'acte III.

1038 *La France en direct 4*

Coupe non mentionnée : [Et quelquefois il me prend des douleurs dans le ventre, comme si c'étoient des coliques.]

Coupe non mentionnée : [Et le soir, de petits pruneaux pour lâcher le ventre ;]

Coupe non mentionnée : [du gruau et du riz, et des marrons et des oublies, pour coller et conglutiner.¹⁸⁶]

On suppose que, dans la production du corpus, l'auteur projette non seulement des représentations de la langue mais aussi des valeurs, des mœurs, des postures morales, politiques, d'une grande variabilité, et qu'il doit s'accorder, dans le choix des textes, sur le plus petit dénominateur commun. Les corpus littéraires pour l'enseignement/apprentissage du FLE, lorsqu'ils sont construits *in vitro*, dans une visée universalisante, ne sont pas représentatifs d'une littérature et d'une culture, mais de la conception de la réception possible (accessible et acceptable) des textes littéraires par des apprenants abstraits, de cultures variées. On peut alors penser la coupe non pas comme une censure, mais comme un indice des anticipations réalisées par l'auteur du manuel au moment de l'extraction, une trace de la réception projetée, imaginée, dans la production du corpus. C'est dans cette perspective que les enseignants et les apprenants peuvent prendre en charge les corpus de textes littéraires pour le FLE, et non pas dans une dénonciation de la délittérisation du texte littéraire (bien que celle-ci soit possible et très problématique, parfois). Nous verrons dans l'étude de la constitution des corpus *in vivo* que le paradigme est tout autre, lorsque la production du corpus restreint d'extraits se fait en présence d'apprenants. On mesure donc que plus l'extraction s'éloigne des lecteurs envisagés, plus l'auteur de manuels projette de représentations de la réception, découpe, censure, formate, et, par conséquent, transforme le texte littéraire.

¹⁸⁶ Molière, *Le Malade imaginaire*, 1673 // *La France en direct 4*, 1972, page 86.

1.5.2. Le politique, le moral, le religieux

La dimension politique, historique, apparaît également, et donne lieu aussi à découpages, censures : ainsi de la désignation des situations coloniales, dont on peut suivre dans une approche diachronique, la censure ou la mention, dans des extraits de *l'Amant*, de Marguerite Duras, qui connaissent trois découpages différents, en 1984, 2002 et 2003. Dans la version de 1984, les deux coupes ne sont pas mentionnées nettement, mais par de simples points de suspension, qui se confondent avec cette ponctuation utilisée par Duras à d'autres endroits du passage : la ponctuation de l'excerpteur se mêle à celle de l'auteure pour gommer la présence des coupes. Voici les passages censurés :

191 *Le nouveau Sans frontières*

Coupe 1 [il y a cette différence de race, il n'est pas blanc, il doit la surmonter, c'est pourquoi il tremble.] Coupe 2 [Si tôt le matin, une jeune fille belle comme elle l'est, vous ne vous rendez pas compte, c'est très inattendu, une jeune fille blanche dans un car indigène.]¹⁸⁷

La mention de la « race », « blanche », « blanc » par opposition à la nationalité chinoise de *l'Amant*, et la mention des « indigènes », terme largement associé à la structuration de la société coloniale indochinoise sont toutes deux supprimées, effaçant entièrement l'arrière-plan complexe, colonial et raciste de la société indochinoise dans laquelle évolue la famille de petits colons paupérisés de la narratrice. L'extrait réduit la scène de la rencontre aux deux personnages, la jeune fille et l'homme, pour en faire une scène archétypale de roman d'amour, une scène de rencontre. En 2003 et 2004, la mention de la race apparaît désormais, mais c'est la référence au car d'indigènes qui demeure coupée.

1167 *Studio 100*

[Si tôt, le matin, une jeune fille belle comme elle l'est, vous ne vous rendez pas compte, c'est très inattendu, une jeune fille blanche dans un car indigène.]¹⁸⁸

Nous ne pouvons en donner une explication univoque : est-ce le dernier terme qui semble difficile à interpréter ? Si dans la version de 1984, les coupes simultanées de « race » et d'« indigène » montrent que la question coloniale et raciale est perçue comme un tabou par l'excerpteur, nous ne pouvons nous empêcher de nous interroger : qu'anticipe-t-il lorsqu'il réalise cette coupe en 2004 ? *L'Amant* subit un traitement de désidéologisation assez fort, pour

¹⁸⁷ Marguerite Duras, *L'Amant*, 1984 // *Le Nouveau sans frontières 2*, 1989, page 71.

¹⁸⁸ Marguerite Duras, *L'Amant*, 1984 // *Studio 100*, 2003, page 136.

souligner le romanesque romantique de la scène de première rencontre. Nous y reviendrons car le corpus *in vivo* propose au contraire une approche contextualisée, à une échelle plus large, qui repolitise largement Duras, dans une perspective postcoloniale et prenant en compte la question du genre. Nous observons également une restriction de l'œuvre-auteur assez particulière : le choix de ce texte tend à réduire Duras à une seule de ces œuvres. Le corpus Duras est en effet relativement restreint, mais tout entier centré sur *l'Amant*. Six textes sur sept en sont extraits, hormis un passage d'*Hiroshima mon amour*¹⁸⁹. La coupe renforce largement le stéréotype amoureux, tirant le texte, et par conséquent, l'ensemble de l'œuvre de Duras, du côté d'une littérature sentimentale, parlant d'amour, que viennent redoubler les illustrations : l'affiche de l'adaptation de Jean-Jacques Annaud, présente pour trois des extraits de l'œuvre, bien que le film soit rejeté par l'autrice du roman, redouble les signes du sentimentalisme¹⁹⁰. La violence politique, érotique et langagière du texte est effacée sous le stéréotype d'une littérature féminine de la passion amoureuse. Nous identifions dans ce traitement de Duras un phénomène analysé par Belhadjin, Bishop et Lopez (2019 : 177) pour *Les Misérables* : la mise en corpus tire le roman du côté de la littérature populaire, le désengageant de ses implications politiques, sociales et idéologiques. Le choix affirmé d'extraits issus de la littérature de loisirs semblerait en ce cas plus éthique, ou du moins plus transparent.

Avant d'entrer dans le détail du corpus, nous formulons l'hypothèse d'une historicité nette des coupes de ce type, que ces formes de censure relevaient d'une époque révolue, et que des questions politiques portant le colonialisme ou le racisme, pouvaient faire l'objet de plus de transparence dans des manuels contemporains. Ce n'est pas le cas. La question du racisme mis en scène dans les textes littéraires, qu'elle soit liée ou non à l'histoire coloniale française, demeure un point sensible. Nous relevons, dans le manuel *Alter Ego +*, largement diffusé dans le réseau des Alliances françaises, ces coupes :

1181 *Alter Ego + 4*

Même si je vis en France depuis plus longtemps que par exemple, mes enfants **Coupe 2** : [(haha, ça va de soi)] je ne serai jamais aussi français qu'eux. Dans la famille, tout le monde est français mais, c'est comme l'égalité, il y en a qui sont plus français que d'autres. **Coupe**

¹⁸⁹ Marguerite Duras, *Hiroshima mon amour*, 1960 // *La France en direct 4*, 1972, page 144.

¹⁹⁰ Marguerite Duras, écartée du projet d'adaptation de *L'Amant* par le réalisateur Jean-Jacques Annaud, publie en 1991 *L'Amant de la Chine du Nord*, réécrivant l'hypotexte de *l'Amant* sous la forme d'un scénario de cinéma. Contrairement aux manuels, le corpus Blondeau met en regard *L'Amant* et sa réécriture, et n'évoque pas l'adaptation sortie au cinéma.

3 non mentionnée : [(] Nés en France, les rejetons d'une Canadienne et d'un Bulgare sont français sans problème et sans complexe. **Coupe 4** : [grâce au taux relativement bas de mélanine dans leur pigmentation. Il est évident que la progéniture française d'une Togolaise et d'un Cambodgien aura plus de mal à se sentir chez elle chez elle.]]¹⁹¹

La coupe porte à la fois sur la modification de la ponctuation (la disparition d'une parenthèse) et sur la suppression de la mention de la couleur de peau. La simple suppression du signe de ponctuation modifie ce à quoi réfère le « *en* » : s'agit-il de la famille Huston-Todorov, où les enfants sont plus français que les parents, ou bien de l'ensemble des enfants de parents immigrés, au sein duquel tous ne sont pas également français ? Le texte de Nancy Huston, désignant directement la couleur de peau de populations anciennement colonisées par la France, disait : les enfants d'immigrés à la peau blanche se sentent plus français que les enfants d'immigrés à la peau plus sombre. Nancy Huston désignait la société française comme raciste. L'extrait proposé par *Alter Ego* affirme que tous les enfants d'immigrés sont français, même si les parents ne le sont pas et passe sous silence mélanine et racisme. Un autre aspect des méthodes apparaît ainsi : les extraits choisis obéissent à une recherche du consensus, édulcorant ce qui, dans les textes, peut venir heurter les convictions des enseignants et des apprenants mais également remettre en cause l'image de la culture cible. Cette position n'est pas générale : on notera par exemple que la sélection d'extraits des *Ritals* (notices 568, 575, 587, 1144) au tournant des années 2000 de Cavanna aborde de manière frontale la question du racisme.

Un autre phénomène relevant d'une même censure par anticipation de réceptions problématiques est signalé par les coupes autour d'une institution sociale comme le mariage : plusieurs textes littéraires en donnant une vision sans fard, ou ironique, décrivant de manière crue les rapports de pouvoir et les assignations de genre qui organisent « l'accouplement légal » ainsi que le dénomme le narrateur d'une nouvelle de Maupassant, sont largement expurgés. Il n'est pas possible que ces passages soient retranchés du corpus littéraire parce qu'ils ne correspondraient pas à ce que devrait être la littérature. Il n'y a pas de censure du littéraire : les textes abordés sont trop légitimes pour relever de ce phénomène. La dynamique est autre, elle se constitue dans la projection d'horizons d'attente mal définis, comportant plusieurs niveaux, celui de l'enseignant qui fera l'acquisition du manuel, celui des institutions éducatives de pays étrangers divers, celui des instances dirigeantes d'écoles parfois privées,

¹⁹¹ Nancy Huston, *Nord perdu*, 1999, // *Alter Ego 4 +*, 2005, page 19.

d'Alliances françaises plus ou moins liés à des milieux sociaux favorisés. Dans les projections informant le moment de la production du corpus, le paramètre du genre mériterait également d'être étudié, la dévalorisation du féminin étant patent dans les coupes suivantes, qui modifient l'extrait de la nouvelle de Maupassant « Lui ? » en supprimant la misogynie du narrateur, et partant, l'étrangeté du mariage annoncé :

592 Escales 2

Coupe 1 : [Je considère l'accouplement légal comme une bêtise. Je suis certain que huit maris sur dix sont cocus. Et ils ne méritent pas moins pour avoir eu l'imbécillité d'enchaîner leur vie, de renoncer à l'amour libre, la seule chose gaie et bonne au monde, de couper l'aile à la fantaisie qui nous pousse sans cesse à toutes les femmes, etc., etc. Plus que jamais, je me sens incapable d'aimer une femme, parce que j'aimerai toujours trop toutes les autres. Je voudrais avoir mille bras, mille lèvres et mille tempéraments pour pouvoir étreindre en même temps une armée de ces êtres charmants et sans importance.] **Coupe 2 :** [pour ce que j'en veux faire. Elle est petite, blonde et grasse. Après demain, je désirerai ardemment une femme grande, brune et mince.] **Coupe 3 :** [C'est une jeune fille comme on en trouve à la grosse, bonnes à marier, sans qualités et sans défauts apparents, dans la bourgeoisie ordinaire.¹⁹²]

Dans la nouvelle de Mérimée, *La Vénus d'Ille*, dans laquelle le narrateur raconte un événement survenu lors d'une nuit de noces, c'est le caractère inique du « mariage de convenance » et la brutalité de l'institution du mariage qui sont éludés, avec cette coupe centrale :

Coupe 1 : [De la porte je jetai un coup d'œil sur la statue ruisselante d'eau, et je montai dans ma chambre sans rentrer dans le salon. Je me couchai ; mais le sommeil fut long à venir. Toutes les scènes de la journée se représentaient à mon esprit. Je pensais à cette jeune fille si belle et si pure abandonnée à un ivrogne brutal. Quelle odieuse chose, me disais-je, qu'un mariage de convenance ! Un maire revêt une écharpe tricolore, un curé une étole, et voilà la plus honnête fille du monde livrée au Minotaure ! Deux êtres qui ne s'aiment pas, que peuvent-ils se dire dans un pareil moment, que deux amants achèteraient au prix de leur existence ? Une femme peut-elle jamais aimer un homme qu'elle aura vu grossier une fois ? Les premières impressions ne s'effacent pas, et j'en suis sûr, ce M. Alphonse méritera bien d'être haï...]¹⁹³

La critique qu'énonce la voix du narrateur est crue, faisant du mariage un contrat sexuel où l'épousée est l'objet de la transaction : « livrée », « abandonnée » : la coupe rétablit une forme de conservatisme, édulcorant les prises de position du narrateur, diamétralement opposées à celles du texte précédent, mais remettant en cause symétriquement

¹⁹² Guy de Maupassant, *Lui ?*, 1883 // *Escales 2*, 2001, page 132.

¹⁹³ Prosper Mérimée, *La Vénus d'Ille*, 1837 // *Le Nouveau sans frontières 4*, 1990, page 184.

l'« accouplement légal », ici décrit comme un viol légitimé par l'Etat et l'Eglise. Le texte littéraire, passé par le filtre de l'extraction, subit une neutralisation des enjeux idéologiques, politiques et sociaux.

Un dernier exemple des thématiques éludées par les méthodes de FLE est la critique des institutions religieuses : là encore se joue le rapport à l'altérité constitutif de la réception de la littérature en FLE. On relève à plusieurs reprises dans des méthodes postérieures à 2000 la suppression d'un anticléricalisme se manifestant dans les œuvres littéraires, reflet de tensions propres à la société française, mais qui ne sont pas transférables en contexte interculturel, non « universalisables », et se trouvent censurées, pour ne pas froisser. Les répliques du personnage de Botard, personnage expressément anticlérical, dans *Rhinocéros*, sont ainsi coupées :

1260 *Alter Ego 3*

[BOTARD : (...) Je n'écoute pas les curés qui vous font venir à l'église pour vous empêcher de faire votre boulot, et de gagner votre pain à la sueur de votre front.

MONSIEUR PAPILLON, indigné.

Oh !

BOTARD

Excusez-moi, je ne voudrais pas vous vexer. Ce n'est pas parce que je méprise les religions qu'on peut dire que je ne les estime pas. (À Daisy.)¹⁹⁴

De même est gommée une critique indirecte des religions dans la référence à la figure du Christ : elle est associée au nom de l'organisation mafieuse de charité à laquelle appartient le personnage principal du roman policier *Bulles de charité*. Elle ne porte plus que le nom de « Compagnie ».

Coupe 2 : [- la Compagnie du Christ pour être précis, mais on disait toujours la Compagnie.]¹⁹⁵

On pourra également relever cette coupe soudaine, dans un extrait de Jean-Paul Dubois : [régé en sous-main par la morale des soutanes¹⁹⁶].

Ces coupes révèlent le caractère problématique de la réception du texte littéraire en contexte interculturel. S'agit-il d'enseigner la littérature sans donner une mauvaise image de la culture enseignée ? Que la France ait été une puissance colonisatrice peut susciter des

¹⁹⁴ Eugène Ionesco, *Rhinocéros*, 1958 // *Alter Ego 3*, 2007, page 70.

¹⁹⁵ Notice 1251, Gérard Delteil, *Bulles de charité*, 1990 // *Echo B2*, 2010, page 169.

¹⁹⁶ Notice 1225, Jean-Paul Dubois, *Une vie française*, 2004 // *Echo B1*, 2010, page 96.

questionnements ou des remises en cause de la part des apprenants, susceptibles de gêner les enseignants. S'agit-il de ne pas heurter la culture des apprenants ? La littérature intègre des dimensions historiques qui semblent aux excerpteurs trop lourdes pour être abordées en cours de français langue étrangère : ils sont bien loin d'en faire une manière d'aborder les tensions qui traversent les cultures francophones. Dans le geste de la coupe se lit une anticipation de réceptions négatives qu'il faut éviter : la critique des mœurs, l'histoire coloniale, l'anticléricalisme français sont perçus comme des écueils potentiels, pouvant créer un malaise pendant le cours de langue. Le risque du consensualisme guette.

Il s'avère que ce qui relève d'une forme de censure ne se fait pas par rapport au texte lui-même, mais au regard de réceptions non souhaitées : Petit rappelle ainsi que « plus encore que la lettre du texte, que son contenu, ce sont ses lectures potentielles qui sont à l'origine de toute censure » (2016 : 64). L'analyse du corpus nous donne donc à voir de quelle manière le corpus littéraire se construit en fonction de projections faites quant au lectorat : se croisent les représentations du lecteur/apprenant (ou enseignant) imaginé et les idéologies de l'auteur réel, ses conceptions de la littérature et de la culture cible.

1.6. Mise en page du texte : éléments sémiotiques

Lorsque le découpage supprime l'échelle de l'œuvre, désénonce l'extrait pour le réintégrer dans le discours de la méthode, les extraits littéraires peuvent aussi être considérés comme des éléments d'un ensemble plus vaste, simples signes composant certains objets attendus dans le manuel. Les choix en termes de mise en page relèvent du travail de maquettistes, régis par le processus éditorial, et échappent très largement au libre-arbitre des auteurs, mais créent, du point de vue de la réception de ces corpus, des effets en termes de légitimation du texte littéraire, la mise en scène de l'extrait relevant à ce titre d'une forme d'ornementation de la méthode. Nous identifions trois domaines de cet usage de l'extrait comme signe, pour lequel le nom de l'auteur ou la mise en page joue parfois un rôle plus important que le signifiant du texte : une sémiotique de la mimésis, une sémiotique du patrimoine, une sémiotique de l'analyse littéraire.

Les premiers modèles de mise en page imitent une pratique ordinaire de la littérature, et proposent de manière construite, de montrer l'authenticité du texte littéraire. Le texte peut, parfois, être mis en page comme s'il s'agissait directement du livre, dans ce qui constitue en réalité un trompe-l'œil pictural qui affirmerait que l'extrait serait l'élément d'une communication naturelle, gommant tout signe de didactisation. Le texte peut également être représenté à côté de sa première de couverture et de sa quatrième de couverture, conformément

à une approche du livre comme objet : l'échelle 1 :1 de l'œuvre est d'une certaine manière conservée mais sous la forme du trompe-l'œil, puisque le texte n'est évidemment pas consultable. C'est par exemple le cas de la méthode *Tout va bien ! 2* (25, 102, 105, 110), *Tout va bien ! 3* (63, 111, 124). L'extrait doit simplement donner l'illusion de feuilleter un livre. Ces mises en pages concernent essentiellement le corpus de la littérature de loisir, qui adopte des codes dé-scolarisant les extraits. La *mimesis* peut jouer également à un double niveau : l'extrait donne l'illusion d'une lecture de loisir qui donne à son tour l'illusion du réel. L'usage de l'extrait relève d'une approche documentaire, gommant notamment la stratification énonciative, et proposant une mise en scène qui met en lien, par des photographies, des illustrations, par l'amphitextualité également, l'extrait et sa référentialité. Un extrait d'*Une vie française* de Jean-Paul Dubois, associe le texte au titre *L'homme en ménage*, à des photos de vacances familiales en noir et blanc, des images évoquant les tâches ménagères (produits ménagers, panier de linge), et un encart intitulé « Pour un mariage gay mais sans enfants ». L'extrait est illustratif, et correspond à la présence en FLE de la littérature de loisirs : encore peu étudiée, peu légitimée, elle n'est pas associée à des usages non référentiels du texte. Se pose à ce sujet des questions de légitimité du texte, puisque les textes ainsi mis en page sont liés à des circuits de légitimation autres, qui viennent parfois renforcer ce code sémiotique : référence aux ventes, à la popularité, aux adaptations cinématographiques des œuvres, aux objets sémiotiques secondaires.

Une autre mise en page relève d'une sémiotique du patrimoine littéraire : à l'opposé d'une sémiotique de la *mimesis*, elle fait du texte non pas une représentation du réel mais un signe de la convocation d'un héritage culturel légitime, considéré comme prestigieux. L'extrait intègre à la méthode la référence aux grands auteurs, à travers un paratexte reprenant des éléments visuels et textuels bien définis : éléments de biographie, photographie de l'auteur en médaillon, typographie traditionnelle, à la manière de manuels de littérature. Il réintègre le texte dans des modèles d'anthologies littéraires, et s'appuie sur la scolarisation de ces auteurs pour manifester la présence d'un contenu culturel traditionnel dans la méthode. Ainsi, *C'est le printemps 2* (page 56) présente un extrait de *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau, citant l'auteur et le présentant en médaillon, ou *Escapes 2* (page 98) commente ainsi une photographie de l'auteur à sa table de travail : « Georges Simenon reste le plus lu et le plus admiré des romanciers belges, dans le monde entier ». L'héritage esthétique du texte poétique est véhiculé de manière assez naïve, dans des choix qui relèvent des représentations des maquettistes par l'adoption de polices de caractères en italique imitant l'écriture manuscrite

et sa joliesse : belle langue, belle écriture, l'extrait vient, plus que dire une œuvre, incarner un bel usage de la langue française.

Nous identifions enfin un autre modèle, temporellement plus restreint, qui s'appuie plus encore sur certains codes du texte littéraire scolarisé, à travers un appareillage didactique travaillant sur des grilles, des typologies, des tableaux d'analyse du texte littéraire qui appartiennent au discours d'analyse scolaire du français langue maternelle. L'extrait est abordé à travers une approche formaliste. Ainsi de *Cadences 2* (page 76), proposant pour un extrait largement découpé de Catherine Rihoit, *Le plus beau jour de votre vie*, l'analyse suivante : « En vous aidant du tableau "Ecrire un récit" page 78, décomposez le récit en quatre parties (situation initiale, déclencheur, événements, situation finale) ». Le texte poétique compose de cette manière des ensembles de citations pour donner des éléments de théorie du vers. La versification est adossée à des corpus d'échantillons, suites de vers complètement désénoncés : seul le nom de l'auteur est alors mentionné. Ce sont ainsi différents discours intégrant le texte littéraire, patrimonial, esthétique, disciplinaire ou de loisirs, qui sont convoqués à travers des éléments de mise en page, sans jamais être nommés.

1.7. Conclusion : l'anticipation d'une réception collective

La standardisation et la classicisation que nous avons observées marquent la construction d'objets littéraires singuliers, qui sont pensés, au moment de leur production, comme destinés à être reçus dans des conditions particulières. Cette norme de l'extrait est un héritage historique venant du FLM mais aussi du FLE. Coste montre combien la didactique s'ancre dans cette standardisation dès le XIXe siècle : monolinguisme, fonctionnalité de la langue et idéologie du « bon usage »¹⁹⁷. L'Alliance française, dont le premier objectif est le développement de la langue dans les colonies, s'appuie sur la méthode directe qu'il définit ainsi :

Mode de diffusion d'un objet normé, que le contact avec d'autres langues ne doit pas affecter. Dans le discours de la fin du XXe siècle, les statuts de l'Alliance française à sa fondation¹⁹⁸ font état d'un objectif de « propagation » du français, comme de la propagation

¹⁹⁷ Les termes « idéologie du standard » nous semblent induire, dans le cadre de notre propos, une confusion avec l'idée de standardisation qui renvoie à une norme moyenne, fonctionnelle, excluant des formes soutenues, archaïques et rares pourtant considérant comme relevant de l'acrolecte. L'idée de « bon usage » renvoie à une norme linguistique limitée aux pratiques les plus légitimes et centrales.

¹⁹⁸ En 1883.

d'un gaz ou de la foi. La métaphore expansionniste ne laisse guère d'espace au polylogue plurilingue. (2003 : 21)

La configuration éditoriale ne fait que renforcer cette tendance historique. Les corpus éditoriaux ne sont pas envisagés comme des textes destinés à des lecteurs singuliers, mais comme des textes destinés à une réception marquée par trois caractéristiques : elle est didactisée (elle vise un apprentissage), elle est désincarnée (elle vise des lecteurs abstraits), elle est socialisée (elle implique une lecture commune, simultanée). Ils obéissent par conséquent à des attentes d'ordre social d'autant plus larges qu'elles s'adressent à un public non homogène. La production des extraits n'est pas un processus purement descendant, visant à transmettre une certaine conception de la littérature aux apprenants. La mise en extraits ne nie pas la réalité de la réception des textes en les standardisant : c'est bien la prise en compte d'un certain type de réception qui explique les phénomènes observés. C'est l'anticipation par les auteurs de manuel de l'exposition des différentes réceptions de la classe les unes aux autres qui préside à la découpe des textes. Cette anticipation peut se formuler comme un questionnement portant sur les attentes et les représentations partagées des enseignants et des apprenants. La langue du texte correspond-elle à une norme partagée (donc enseignable) par l'enseignant et par les apprenants ? Le genre du texte correspond-il à une pratique de la littérature (comme patrimoine, comme loisir...) acceptée par l'enseignant et les apprenants ? Quelle compréhension du texte l'enseignant et les apprenants auront-ils, et si le texte est trop ambigu, la réception en groupe classe ne risque-t-elle pas de déstabiliser l'enseignant ? A quelles réactions des apprenants aux valeurs du texte l'enseignant sera-t-il confronté ? Si les réactions sont négatives, la réception en groupe classe ne risque-t-elle pas de déstabiliser l'enseignant ? D'une certaine manière, les auteurs des manuels évitent de mettre en danger l'enseignant, sans doute pour des raisons économiques (le manuel doit plaire pour être acheté) mais aussi éthiques. Nous verrons que la production des corpus enseignants, qui permettent la prise en compte d'une réception incarnée, ne reproduit pas cette standardisation, puisque la prise de risque est mesurable, et souvent souhaitée.

2. L'extrait et l'œuvre

Nous avons abordé l'échelle de l'extrait, et il s'agit maintenant de voir de quelle manière la manipulation du niveau 1 :1 peut être reliée aux échelles supérieures du texte. Les corpus ainsi produits tissent des liens variables entre l'œuvre et l'échelle, mais on peut

affirmer, en reprenant la typologie de Louichon et Eugène¹⁹⁹, que le type de relation dominant dans les méthodes FLE d'un corpus éditorial universaliste français est l'extrait sans l'œuvre. Le texte choisi est désénoncé et réintégré au discours du manuel, sans que l'œuvre ne soit convoquée. Apparaissent également, à la seconde place en termes de fréquence, des relations de l'extrait à l'œuvre. Celles-ci peuvent être de type emblématique (le texte doit représenter le tout de l'œuvre) ou de type « monumentaliste » (le texte est un élément du corpus canonique, et l'extrait vient illustrer une œuvre qui doit être connue). Nous ajouterons dans cet ensemble des liens entre œuvre et auteur une sous-catégorie qui nous semble spécifique au corpus FLE, en tant qu'espace où la littérature est un objet d'enseignement non disciplinaire : l'extrait de l'œuvre-auteur. Le rapport d'échelle est alors plus grossier que ce que l'on trouve dans un champ plus disciplinarisé. En effet, l'extrait, le plus souvent, ne fait pas signe vers une œuvre-livre en particulier, mais vient représenter un grand nom de la littérature française. Il est alors désénoncé du texte (récit, recueil) dont il est extrait et ce sont des éléments supposés caractéristiques de l'ensemble de l'œuvre de l'auteur que met en avant le manuel. Pour le dire autrement, en FLE, il s'agit assez souvent de faire découvrir des auteurs, plutôt que des œuvres. Enfin, plus rarement, voire de manière anecdotique, puisque l'on peut en dénombrer aisément les occurrences dans notre corpus, apparaissent des approches de l'œuvre par l'extrait. Nous nous appuyerons sur le découpage des textes, mais également sur des éléments du paratexte : les titres, les textes de présentation et l'amphitextualité sont les trois principaux éléments complémentaires de notre grille d'analyse qui permettent d'observer de manière privilégiée les rapports entretenus entre œuvre et extrait.

2.1. *L'extrait sans l'œuvre*

Une grande partie des extraits est marquée par la mise en relation de l'extrait, des textes qui le côtoient, du fait des rapports d'amphitextualité, et du discours du manuel, de sorte que le lien avec l'échelle de l'œuvre disparaît. Une des modalités les plus visibles de cette intégration du texte littéraire est la large présence de titres introduits par des articles indéfinis à valeur typifiante : le texte a un rôle illustratif. Le texte de présentation est essentiellement centré sur l'histoire, au sens de suite d'événements, et non sur l'énonciation du récit, et ne mentionne pas le genre du discours : il neutralise la forme de l'œuvre. Ces extraits sans œuvre découlent directement de ce que Beacco (2007) désigne comme la méthodologie globaliste

¹⁹⁹ Voir Partie 2, Chapitre 3, 1.4.

des manuels, qui organise de manière thématique les différentes compétences, dans le cadre de l'approche par compétences. Nous en donnerons quelques exemples.

Le manuel *Echo B1* associe des extraits de Tonino Benacquista, d'Azouz Begag et de Marc Levy autour de titres de même structure syntaxique : « une situation embarrassante », « une situation étrange », « une situation tendue » (pages 86-88, notice 1221 à 1123). L'œuvre est citée comme source à la fin de l'extrait, mais là est sa seule présence dans le manuel. Les extraits sont désénoncés et greffés par le jeu de titres fabriqués et de l'amphitextualité dans des pages visant à « se souvenir d'une situation embarrassante ». Autres titres apparaissant dans la méthode *Echo*, aux niveaux B1 et B2 : « un cadre propice », « un crime inattendu », « un cauchemar » ou des formes sans actualisation comme « laboratoire de recherche », « choc des cultures », « lutte des classes » : le titre oriente l'interprétation du texte tout en en faisant l'illustration d'une situation particulière. On trouve dans d'autres méthodes ces titres, créés par l'auteur du manuel : « un projet ancien » (*Nouvel Espace 3*, page 190, notice 1283, pour Jules Verne, *De la Terre à la Lune*). Le *Nouveau sans frontières 3*, propose une entrée thématique dans les « Villes et villages ». L'extrait de Jean de Florette, de Marcel Pagnol, est ainsi intitulé « Un village de Provence dans les années 1930 ». Nous verrons de quelle manière ce type de rapport entre extrait et œuvre peut aboutir à une transformation des interprétations possibles du texte²⁰⁰.

Le degré de disparition de l'œuvre est aussi fonction du genre littéraire concerné : sans surprise, on remarque que la notion de recueil est quasiment absente des méthodes. Bien plus, parmi les 38 textes pour lesquels l'œuvre n'est pas mentionnée, 28 sont des textes poétiques : leur proportion est largement majoritaire. On peut citer un poème sans son recueil, ce qui n'est pas le cas du roman. Le poème compose, en soi, une œuvre autosuffisante. Cette particularité du poème apparaît plus encore si l'on compare le traitement des œuvres les plus représentées dans notre corpus : alors que les deux œuvres narratives donnant le lieu au plus grand nombre d'extraits, une pièce de théâtre, *Knock* de Jules Romains (13), et le roman de Camus, *l'Étranger* (17), font l'objet d'une approche en tant qu'œuvres, avec des ensembles de textes, les deux recueils les plus largement présents, *Alcools* (11) de Guillaume Apollinaire et *Paroles* de Jacques Prévert (17), sont toujours présentés à travers des extraits isolés. La poésie n'est jamais étudiée en tant que *libro unitario* : nous n'avons rencontré aucune pratique de lecture

²⁰⁰ Voir Partie 4, Chapitre 4, 3.2.2.

de recueil dans notre corpus. De ce fait, le genre détermine en FLE des régimes de lecture différents : la lecture longue, extensive, n'existe pas pour le texte poétique.

Lorsque l'on observe les modalités d'extraction des textes poétiques, on note que les textes coupés sont souvent des premiers vers. Les incipits sont privilégiés. Mais un autre phénomène apparaît, qui est la présence abondante d'extraits déjà décontextualisés : une partie de la sélection mentionnant les sources réelles des textes prouve qu'elle s'effectue à partir de la lecture d'anthologies de textes poétiques. Si le poème fonctionne comme un extrait-œuvre, il peut circuler d'un espace à un autre sans que l'on ne perçoive de désénonciation. Pour retrouver cette circulation des poèmes hors œuvre, nous nous sommes appuyée sur la découpe, les coupes, l'amphitextualité et la mise en page, qui permettent d'identifier la reprise d'un extrait à partir d'une anthologie plutôt qu'à partir du recueil. Relèvent de ce phénomène des extraits de *Belleville 2*²⁰¹. Un poème de Guy Tirolien publié en 1943 est visiblement repris de *l'Anthologie de la nouvelle poésie malgache et nègre de langue française* de Léopold Sedar Senghor, ainsi que permettent de le comprendre la disposition des vers et la ponctuation. Mais la source citée est celle du recueil rassemblant les textes de Tirolien ultérieurement, en 1961. Le titre *Prière d'un petit enfant nègre* est coupé et remplacé par une citation du texte, « je ne veux plus aller à leur école ». Bien plus, la fin du poème, sur laquelle s'appuie l'analyse dans les activités, a été modifiée. « Seigneur je ne veux plus aller à leur école » devient « Seigneur je ne veux plus aller à l'école ». Dans les sources des extraits poétiques sont également mentionnés des *Choix de poèmes* (pour Francis Jammes, Jean Tardieu), une *Anthologie des Ballades françaises* (pour Paul Fort), *L'Humour des poètes, Anthologie*, (pour un extrait d'André Frédérique) ou enfin *La nouvelle guirlande de Julie (Anthologie de poèmes pour les enfants)*.

Enfin, une régularité apparaît, dans ces extraits poétiques sans œuvres : le parcours par les anthologies est particulièrement évident pour les textes non européens, qui ne sont que rarement réintégrés à leur recueil, à part *Chants d'Ombres* : on trouve ainsi, dans un florilège d'anthologies, *l'Anthologie de la Littérature de la Louisiane*, *la Nouvelle Somme de la poésie du monde noir*. On trouve encore *l'Anthologie de la nouvelle poésie algérienne de Jean Sénac*,

²⁰¹ Notice 152, Guy Tirolien, *Balles d'Or*, 1961 // Léopold Sedar Senghor, *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache*, 1948 // *Belleville 2*, 2004, page 62.

ou enfin l'*Anthologie de la poésie camerounaise d'expression française*²⁰². La poésie hors canon français n'est pas abordée par les œuvres (ni œuvres-livres, ni même œuvres-auteurs) mais à travers des textes extraits par d'autres, dans des ensembles régionaux, culturels ou nationaux.

2.2. L'extrait de l'œuvre-livre

Les différents liens entretenus entre l'extrait et l'œuvre dont il provient, lorsqu'elle est prise en compte, demandent d'affiner également cette catégorie et les relations entretenues entre œuvre et livre.

2.2.1. Objets-livres et extraits-ouvrirs

Un aspect dominant de la mise en scène de la relation de l'extrait à l'œuvre est la place de la représentation du livre comme objet dans les méthodes : on notera que de nombreuses pages prennent en compte de manière simple ce lien à l'œuvre en faisant apparaître, à côté de l'extrait choisi, la couverture d'une édition de l'œuvre mentionnée. Cette mise en page du texte littéraire relève d'une volonté de faire apparaître l'extrait littéraire comme un document authentique²⁰³, relevant de discours produits en contexte non didactique, de manière également à inciter à la lecture de l'œuvre, à ouvrir en tout cas l'apprenant aux pratiques ordinaires de la lecture littéraire. Un autre aspect, assez proche, est la présence de plusieurs « extraits-ouvrirs » (Langlade, 1991) notamment en lien avec le statut privilégié des incipits, que nous aborderons au point suivant. Par exemple, le paratexte entourant un extrait de *Léon l'Africain* d'Amin Maalouf évoque à la fois la place de l'extrait dans l'œuvre et la structure de celle-ci.

14 *Alors ? 3*

Vous allez lire le début de *Léon l'Africain*. [...]. Il s'agit de la première page du roman, qui est détachée des chapitres qui suivent.

Le roman est constitué d'autant de chapitres qu'il [le personnage] a d'années.²⁰⁴

²⁰² Mais cela est également vrai pour quelques textes narratifs dans les années quatre-vingt. Plusieurs textes, l'un de Ousmane Socé, dont le nom disparaît, un autre d'Anne Hébert, un dernier de Jacques Chessex sont des extraits de l'anthologie *Littérature française hors de France* (1976). Ce n'est plus le cas par la suite, pour le roman.

²⁰⁴ *Alors ? 3*, 2009, page 186.

Cependant, pour une grande partie des extraits conservant un lien avec l'œuvre, le tissage est plus ténu, et s'appuie sur la mention du titre en source, de l'auteur et de l'histoire en tant que macrostructure de l'œuvre à l'échelle la plus large, au début du récit de présentation. La contextualisation prend une forme minimaliste. On peut observer le récit de présentation de *La Promesse de l'aube* :

151 *Belleville 2*

Dans *La Promesse de l'aube*, Romain Gary raconte son enfance et sa jeunesse illuminées par l'amour infini de sa mère, une artiste russe au tempérament volcanique, qui élevait seule son enfant. Romain a 8 ans. Ils habitent un appartement très modeste à Wilno, en Pologne. Sa mère gagne difficilement sa vie en faisant des chapeaux.²⁰⁵

2.2.2. Extraits représentatifs, extraits monumentalistes

Un autre aspect du lien entre l'extrait et l'œuvre, largement étudié en FLM mais plus rare dans notre corpus, est le choix de textes représentatifs de l'œuvre. Quelques extraits mettent ainsi en avant des passages canoniques de la littérature française, et travaillent sur une contextualisation plus poussée. Le « A nous deux maintenant ! » de Balzac fait ainsi l'objet d'une très longue présentation, qui permet de rendre accessible la fin d'un long récit, mais aussi de faire découvrir l'histoire de l'œuvre indépendamment de la lecture du roman, dans ce qui apparaît comme un résumé de l'œuvre intégrale. La place de l'extrait dans l'œuvre est donnée, il s'agit « des dernières lignes du roman de Balzac, *Le père Goriot*. ». Le récit de présentation est le suivant :

187 *Nouveau sans frontières 2*, page 47.

Le Père Goriot, un riche commerçant a beaucoup aidé ses filles. Il a réussi à les marier à des jeunes gens de l'aristocratie parisienne. Mais ses filles ne s'occupent plus de lui. Elles vont le voir seulement pour lui demander de l'argent. Elles ont honte de leur père parce qu'il y a maintenant entre lui et elles une différence de classe sociale. Quand le Père Goriot meurt, elles n'assistent pas à son enterrement. C'est Rastignac, un jeune étudiant qui vit dans la même pension que le père Goriot, qui paie la cérémonie. Rastignac déteste l'aristocratie immorale, mais en même temps il est fasciné par elle. L'enterrement du Père Goriot vient d'avoir lieu. Rastignac reste seul dans le cimetière du "Père Lachaise" qui se trouve sur une colline de Paris²⁰⁶.

L'extrait choisi apparaît plus court que le récit de présentation, de sorte que le texte à l'échelle 1:1 devient un point de départ, un pré-texte pour donner à connaître l'histoire, la macrostructure de l'œuvre. La relation s'inverse. Sont considérés comme dignes d'être connus

²⁰⁵ *Belleville 2*, 2004, page 32.

²⁰⁶ *Nouveau sans frontières 2*, 1989, page 47.

la figure du Père Goriot, délaissé par ses filles, et celle du jeune Rastignac, à deux niveaux différents du texte : à l'échelle 1 :1, un extrait comprenant une citation célèbre, et à grande échelle, un bref rappel de la macrostructure.

Le texte devient ainsi une manière de faire connaître l'ensemble de l'œuvre. Il s'agit alors de choisir un morceau qui permette de donner le sentiment d'aborder l'intégralité de l'histoire. La mise en extraits de la scène de rencontre de *L'Education sentimentale* de Gustave Flaubert s'appuie sur un double récit de présentation, introductif et conclusif, forme tout à fait rare du paratexte auctorial dans notre corpus. Le récit conclusif, symétrique au récit de présentation, dévoile la suite de l'histoire, justifiant le choix de l'extrait, qui programmait l'échec à venir du personnage de Frédéric :

1286 *Sans frontières 3*

Frédéric va consacrer toute son existence à faire durer ce coup de foudre, sans succès. Ainsi cette rencontre marque le début de l'échec d'une vie entière, la défaite en amour étant accompagnée (saura-t-on jamais s'il s'agit d'une cause ou d'une conséquence ?) par l'échec de toutes les ambitions artistiques.²⁰⁷

L'extrait emblématique fonctionne ainsi : la petite échelle est présentée de manière à donner le sentiment qu'elle représente l'essence de l'œuvre. La lecture du passage équivaut à la découverte de l'œuvre entière, en permettant d'en saisir les traits les plus importants.

On peut différencier, même si les deux aspects se croisent fréquemment, l'extrait emblématique de l'extrait monumentaliste, en l'illustrant par un extrait du *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, extrêmement intéressant pour la place accordée à la citation lors du choix du texte. Un long récit de présentation permet de faire connaître l'histoire, qui occupe un tiers du texte de la page, alors que l'extrait en lui-même comporte des coupes. Ainsi réduit, l'extrait laisse plus de place pour le paratexte, qui joue un rôle aussi essentiel que le texte lui-même dans la découverte de l'œuvre.

211 *Le Nouveau sans frontières 3*

Le Petit Prince vient d'une planète minuscule dont il ramone chaque jour les trois volcans. Il y possède une rose qui est l'objet de son amour et de tous ses tourments, car c'est une rose fière et qui se croit unique au monde. Le Petit Prince décide alors de parcourir le monde, visite six planètes, plus étranges les unes que les autres et arrive finalement sur la Terre. Là, il découvre un jardin de cinq mille roses... Cette découverte l'attriste : d'autres possèdent donc ce qu'il croyait être seul à posséder.

Un renard apparaît. Il souhaite se laisser apprivoiser par le Petit Prince.

²⁰⁷ *Sans frontières 3*, 1984, page 167.

Le Petit Prince apprivoise le renard mais bientôt il doit partir. Le renard lui demande alors d'aller voir les cinq mille roses du jardin et promet de lui révéler ensuite un secret.²⁰⁸

Les activités succédant au texte mettent en avant les citations demeurées célèbres, et devenues des aphorismes : « Expliquez : On ne voit bien qu'avec le cœur / l'essentiel est invisible pour les yeux ». On peut ainsi qualifier le choix de l'extrait de monumentaliste : c'est parce qu'il appartient au patrimoine français, et non parce qu'il serait représentatif de l'œuvre, qu'il est retenu. L'extrait « monument » est avant tout un texte largement diffusé, et connu parfois pour les citations qu'il contient. La citation devient le critère de sélection du texte. L'extrait en constitue l'écrin.

« L'extrait » de l'œuvre peut ainsi être « ouvrier », « emblématique », « monumentaliste », en fonction de ce qui oriente la sélection de l'extrait : celle-ci s'orientet-elle vers le lecteur, en aval de la méthode, ou vers des connaissances en amont ? Si ces orientations peuvent se mélanger, on peut cependant distinguer dans notre corpus les extraits orientés vers la lecture de l'œuvre par les apprenants, orientés vers la connaissance de l'œuvre et orientés vers la réception de l'œuvre au moment de la publication. Si la première finalité relève d'« enjeux fonctionnels et existentiels » (Dufays et Forquin, 2010 : 20) pour les lecteurs, les deux secondes finalités relèvent de la connaissance de la littérature, de l'œuvre et de sa culture de réception. Il s'agit « d'acquérir des références culturelles » en situation d'interculturalité.

2.2.3. Le primat de l'incipit

Le découpage choisit des passages spécifiques des œuvres, des lieux de sélection dont la forme varie en fonction du genre. L'extrait-ouvrier concerne particulièrement le texte narratif qui se caractérise par la sélection privilégiée d'incipits : sur trois cent soixante-cinq textes relevant de formes de la narration, nous relevons un nombre de soixante-dix incipits, soit mentionnés de manière explicite, soit sans que cela ne soit mentionné. Les textes de présentation explicitent parfois la situation du texte, comme le fait *Alors ? BI*, mentionnant : « vous allez lire le début de *Léon l'Africain* ». La découpe de l'incipit se fait en prenant en compte les effets de la situation du texte sur le lecteur : elle est tournée vers la réception. On peut analyser ce choix en remarquant que l'entrée dans le texte met le lecteur dans une situation de lecture ordinaire, et le rend disponible au texte en favorisant une attitude de

²⁰⁸ *Nouveau sans frontières* 3, 1990, page 31.

découverte : rien n'est encore posé qui pourrait échapper au lecteur contraint qu'est l'apprenant. Cette lecture naturelle reste construite pour une situation didactique, puisqu'il est impossible de tourner la page et que le choix même de l'extrait est contraint, mais elle s'appuie cependant sur une projection vers la réception, ce qui n'est pas nécessairement le cas lorsque la situation du texte est gommée. L'incipit est alors sélectionné parce qu'il est le lieu le plus accessible du texte narratif pour l'extracteur : premier passage lu, et donc susceptible d'être choisi. En ce cas, le lien avec l'œuvre n'est pas maintenu. Ainsi, dans *Taxi 3*, un extrait de l'incipit de Richard Morgiève, *Un petit homme de dos* est complètement délié de l'œuvre en question, et mise en relation avec un autre extrait (Cavanna, *Les Ritals*) à travers les questions de lecture suivantes :

Lisez les deux textes ci-contre et indiquez leurs thèmes communs. Le racisme/l'immigration/la famille/la violence. Lisez à nouveau les textes. Repérez le(s) point(s) commun(s) entre les parents des deux enfants / le lieu où habitent les immigrés.²⁰⁹

Le texte de Cavanna ne constitue pas en soi un incipit mais appartient aux dix premières pages du récit, au chapitre 2. L'incipit renvoie aussi aux pratiques de lecture des excerpteurs, qui trouvent leurs extraits en début d'œuvre. Ce que nous dit cette place des incipits non didactisés, ne prenant pas en charge la réception est que la production des corpus s'appuie sur des modalités de lecture très concrètes : l'excerpteur feuillète le début d'un roman, portant sur le thème recherché, dans le but de trouver un passage l'illustrant. On peut reformuler ainsi cet élément : la situation matérielle du texte dans l'œuvre (sa place et son accessibilité dans l'épaisseur du livre) est l'un des paramètres de la production des corpus, et elle n'est pas nécessairement liée à la réception ou à la didactisation du texte.

Outre les incipits à proprement parler, le corpus montre que les débuts de chapitre ou les premières parties d'ouvrage dominant : l'extrait vise à faire entrer dans les récits, et non à les résumer. Inversement, les dénouements sont extrêmement rares. L'extrait littéraire a, dans les méthodes FLE, une valeur apéritive.

2.3. *L'extrait de l'œuvre-auteur*

Certains extraits se donnent explicitement pour but de faire découvrir non pas une œuvre, mais une œuvre-auteur. L'échelle extrait-œuvre n'est pas suffisante pour dire les rapports de la partie au tout dans la sélection des extraits, et l'œuvre-livre est souvent, en

²⁰⁹ Notice 1143, *Taxi ! 3*, 2003, page 12.

réalité, un échelon intermédiaire partiellement occulté, afin de pouvoir inscrire l'extrait dans un ensemble plus large. En voici un exemple significatif :

85 *Archipel 3*

Ce court extrait du cimetière marin a simplement pour but de vous sensibiliser à la poésie de Paul Valéry. Valéry, à travers son œuvre, a constamment recherché la relation entre l'intelligence, vertu abstraite, et le monde physique, domaine de la sensibilité, et il a rendu l'abstrait voluptueux.

Nous vous proposons de prendre conscience de cet aspect de sa démarche poétique en observant ces trois strophes extraites du Cimetière Marin (les deux premières et la dernière)²¹⁰

Sarraute est abordée de la même manière, dans un extrait qui permet de présenter des éléments considérés comme caractéristiques de son style. L'extrait doit être représentatif, en temps qu'emblème reflétant une structure, de la globalité de l'œuvre. La présentation fait référence non à l'œuvre elle-même, *le Planétarium*, dont l'histoire n'est pas précisée mais au style général de Sarraute, de l'œuvre-auteur, comme le montre la mention au pluriel : « dans ses œuvres » :

230 *Le Nouveau sans frontière 3*

Nathalie Sarraute est une romancière contemporaine appartenant au courant littéraire appelé nouveau roman. Dans ses œuvres on ne retrouve pas les éléments du roman classique (les personnages - les lieux - le récit). La réalité est décrite à travers la conscience des personnes. Ce que N. Sarraute donne à lire, c'est un flot de pensées. Or, dans les pensées d'une personne, il y a beaucoup de choses : le monde qui l'entoure, des souvenirs, des personnes qui lui parlent ou qui parlent à d'autres personnes, etc.²¹¹

Si la forme dominante consiste à relier un trait de l'œuvre (style, thème) et un extrait emblématique, un traitement plus complexe de l'œuvre de Modiano est proposé dans la méthode *Campus 3*, qui propose un échantillonnage large de huit œuvres de Modiano, chacune représentée par un extrait ou une brève citation : la connaissance de l'œuvre-auteur se construit par la mise en écho de brefs fragments d'œuvres diverses²¹². C'est autour de la thématique du temps (« Le temps fragile ») que s'organise cette découverte de l'œuvre. On pourrait également intégrer cette démarche dans une approche de l'œuvre-auteur par les extraits, du fait de la constitution d'un groupement de textes autour de la même figure auctoriale.

²¹⁰ *Archipel 3*, 1987, page 40.

²¹¹ *Le Nouveau sans frontière 3*, 1990, page 174.

²¹² *Campus 3*, 2003, page 132.

On pourrait enfin élargir à un dernier niveau l'échelle verticale dans laquelle s'inscrit le texte découpé. L'extrait peut en effet, au-delà de l'auteur, rendre compte d'un mouvement ou d'un courant littéraire. Mais ne s'agit-il pas, alors, d'une inscription dans un discours didactique, qui ne relève plus de changements d'échelles, mais de désénonciation/réénonciation, de la même manière que pour les extraits sans œuvres ? On en prendra comme exemple un extrait de *Dans le labyrinthe* de Robbe-Grillet, qui adopte le titre « Le Nouveau Roman », dans le cadre d'une unité intitulée « Enfants de Descartes », explorant le cartésianisme supposé des Français. Le texte de présentation ne prend pas la forme d'un récit, mais d'une brève présentation du contexte littéraire.

836 *Panorama 4*

Dans les années 60, l'écrivain Alain Robbe-Grillet et quelques autres comme Michel Butor et Nathalie Sarraute proposèrent une nouvelle conception du roman choquante pour le grand public. Voici la première page d'une de ces œuvres appartenant au courant littéraire appelé le *Nouveau Roman*.²¹³

L'extrait se situe ici dans un continuum entre le contexte des œuvres de Robbe-Grillet, et le discours didactique sur ce qu'est le Nouveau roman (une avant-garde, une forme littéraire « choquante pour le grand public ») : l'amphitextualité, portant sur le cartésianisme, et l'absence d'autres éléments représentatifs de l'auteur sont deux éléments donnant le sentiment qu'il s'agit d'un extrait sans œuvre, emblématique d'autre chose que de l'univers d'un auteur ou d'une œuvre.

2.4. *Les œuvres par l'extrait*

Les méthodes FLE abordent très peu les œuvres à travers des ensembles de texte, la règle la plus courante étant l'extrait isolé, en lien avec d'autres textes littéraires ou avec d'autres documents authentiques, et rarement avec d'autres extraits de la même œuvre. Gruca relève déjà que l'« échantillonnage des textes » qui prévaut interdit de s'arrêter sur une même œuvre²¹⁴(1993 : 80). Treize méthodes seulement, sur la centaine que comporte notre corpus,

²¹³ *Panorama 4*, 1997, page 53.

²¹⁴ Elle ajoute, à propos des anthologies : « Nous ne pouvons que déplorer l'absence de profondeur et d'orientation critique ou comparée. En effet, les anthologies destinées aux étudiants étrangers ne présentent qu'une succession de morceaux choisis ; pour offrir un éventail plus large encore, les concepteurs de méthodes sélectionnent les textes en fonction de leur apparition ou non dans les autres chapitres de l'ouvrage et la règle est de ne citer que les écrivains non représentés dans les autres rubriques. Ainsi le Chapitre de la Poésie française ne contient rien de Musset, qui figure déjà à deux reprises dans la première partie ; de même Jean-Jacques Rousseau, présent dans la Prose française, ne l'est pas dans la Pensée. » (1993 : 80).

proposent des ensembles de textes extraits de la même œuvre, reportés dans le tableau suivant :

TABLEAU 7 ŒUVRES PAR L'EXTRAIT

Notice	Titre du manuel	Page	Prénom Aut.	Nom Aut.	Titre ouvrage
60	Archipel 2	57	J.P	Faye	L'Ecluse
61	Archipel 2	58	J.P	Faye	L'Ecluse
62	Archipel 2	59, 60, 61	Raymond	Queneau	Exercices de style
66	Archipel 2	80-83	Samuel	Beckett	En attendant Godot
67	Archipel 2	80-83	Samuel	Beckett	En attendant Godot
166	Cadences 2	21	Daniel	Pennac	Comme un roman
167	Cadences 2	22	Daniel	Pennac	Comme un roman
237	Le Nouveau sans frontières 4	15	Honoré	de Balzac	La Cousine Bette
238	Le Nouveau sans frontières 4	16	Honoré	de Balzac	La Cousine Bette
314	Café crème 2		Jules	Romains	Knock
315	Café crème 2	60	Jules	Romains	Knock
316	Café crème 2	60	Jules	Romains	Knock
317	Café crème 2	61	Jules	Romains	Knock
318	Café crème 2	70	Jules	Romains	Knock
319	Café crème 2	71	Jules	Romains	Knock
320	Café crème 2	78	Jules	Romains	Knock
321	Café crème 2	79	Jules	Romains	Knock
328	Café crème 2	152	François	Jacob	La Statue intérieure
329	Café crème 2	153	François	Jacob	La Statue intérieure
330	Café crème 2	154	François	Jacob	La Statue intérieure
411	Campus 4	101	Yasmina	Reza	Art
411b	Campus 4	102	Yasmina	Reza	Art
504	Cours de langue et de civilisation française 2	160	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté
518	Cours de langue et de civilisation française 3	43	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté
524	Cours de langue et de civilisation française 3	69	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté
534	Cours de langue et de civilisation française 3	133	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté. Le 6 octobre
540	Cours de langue et de civilisation française 3	182	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté
543	Cours de langue et de civilisation française 3	199	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté
548	Cours de langue et de civilisation française 3	270	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté. Naissance de la bande.
570	Escales 2	15	Philippe	Delerm	Il avait plu tout le dimanche
571	Escales 2	15	Philippe	Delerm	Il avait plu tout le dimanche
585	Escales 2	110	Eugène	Ionesco	Rhinocéros
588	Escales 2	126	Eugène	Ionesco	Rhinocéros
677	Le Français et la vie 2	238		Saint-Denys Garneau	Poésies complètes
678	Le Français et la vie 2	238		Saint-Denys Garneau	Poésies complètes
722	Mosaïque 1	96	Guillaume	Apollinaire	Le Guetteur mélancolique
723	Mosaïque 1	98	Guillaume	Apollinaire	Le Guetteur mélancolique
876	Tout va bien 2	108	Georges	Simenon	Les inconnus dans la maison
877	Tout va bien 2	108	Georges	Simenon	Les inconnus dans la maison

Partie 4 Dans la fabrique de l'extrait

964	La France en direct 3	258-259	René	Barjavel	La Nuit des temps
965	La France en direct 3	258-260	René	Barjavel	La Nuit des temps
966	La France en direct 3	258-261	René	Barjavel	La Nuit des temps
967	La France en direct 3	258-262	René	Barjavel	La Nuit des temps
975	La France en direct 3	287	Paul	Verlaine	Romances sans paroles
976	La France en direct 3	287	Paul	Verlaine	Romances sans paroles
980	La France en direct 3	292	Albert	Camus	L'Etranger
981	La France en direct 3	292	Albert	Camus	Noces
982	La France en direct 3	295	Albert	Camus	L'Etranger
983	La France en direct 3	297	Albert	Camus	L'Etranger
984	La France en direct 3	299	Albert	Camus	L'Etranger
985	La France en direct 3	301	Albert	Camus	L'Etranger
986	La France en direct 3	302	Albert	Camus	L'Etranger
987	La France en direct 3	303	Albert	Camus	L'Etranger
988	La France en direct 3	305	Albert	Camus	L'Etranger
989	La France en direct 3	307	Albert	Camus	L'Etranger
990	La France en direct 3	308	Albert	Camus	L'Etranger
1023	La France en direct 4		Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1107	La France en direct 4	47	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1108	La France en direct 4	48	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1109	La France en direct 4	49	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1110	La France en direct 4	50	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1111	La France en direct 4	51	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1112	La France en direct 4	52	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1172	Archipel 3	48	Roland	Barthes	Mythologies
1173	Archipel 3	48	Roland	Barthes	Mythologies
1259	Alter Ego 3	60	Eugène	Ionesco	Rhinocéros
1260	Alter Ego 3	70	Eugène	Ionesco	Rhinocéros

Un certain nombre de propositions ne concerne que des diptyques, qui ne visent pas à ouvrir sur l'ensemble de l'œuvre, ou à remplacer une lecture intégrale : il s'agit plutôt d'un assemblage d'extraits. Certains donnent cependant un aperçu de l'œuvre en en proposant les seuils, notamment la scène d'ouverture et la scène de dénouement pour le théâtre, dans *Archipel 2*²¹⁵. Les extraits d'*En attendant Godot* proviennent du début de l'acte premier et du dénouement, mais ne sont pas contextualisés. Le lien à l'œuvre ne repose que sur la mention du titre et de l'auteur, et la présence d'une photographie de mise en scène. Les extraits proposent un parcours dans l'œuvre, à travers ses seuils, laissé à l'appréciation de l'enseignant. *Campus 4* propose, pour *Art* de Yasmina Reza, un même dispositif, avec scène

²¹⁵ Notice 66, *Archipel 2*, 1983, pages 80 et 81, et notice 67, *Archipel 2*, 1983, pages 82 et 83.

d'ouverture et scène finale, en affirmant cette fois explicitement la volonté de rendre accessible l'œuvre. Le titre situe immédiatement la double page à l'échelle de l'œuvre : « Une pièce au succès mondial », de même que le chapeau, rappelant également les nombreuses représentations et le large public rencontré par l'œuvre. Le récit de présentation s'appuie sur la description du personnel de la pièce, de manière précise, avant de situer le premier extrait :

Voici des extraits de la première scène d'Art. Vous observerez les réactions de ces trois personnages, qui sont des amis, et vous relèverez les expressions qui marquent l'attitude de chacun²¹⁶.

Le récit reprend, exposant de la macrostructure ce qui est indispensable à la compréhension du texte, tissant les deux extraits entre eux.

A la suite d'une dispute, Serge a lancé un feutre à Marc et lui a dit de dessiner quelque chose sur son tableau blanc. Yvan a essayé d'empêcher Marc de le faire. Mais celui-ci a pris le feutre et a dessiné une ligne oblique représentant une pente et un petit skieur avec un bonnet descendant la pente. Voici la scène finale, quelque temps après, chez Serge.²¹⁷

Le second extrait s'arrête sur le mot « fin » : le montage des extraits rejoue ainsi le travail sur l'ouverture et la clôture, présent dans le découpage des extraits isolés, mais cette fois à l'échelle de l'œuvre.

Dans l'ensemble de notre corpus, trois œuvres seulement font l'objet d'une approche à travers une suite d'extraits : *L'Étranger* d'Albert Camus, *Knock* de Jules Romains, et *La Nuit des temps* de Barjavel. Les romans composant la suite romanesque *Les Hommes de bonne volonté* de Jules Romains, ne sont pas abordés en tant qu'œuvres, mais dans un échantillonnage autour de la thématique de Paris et de la vie en France, à chaque fois entièrement désénoncés et réintégrés dans le discours du manuel, en tant qu'illustrations de thématiques de la vie quotidienne. On citera le récit de présentation suivant, sous le titre « Visite d'un appartement » : « La scène se passe vers 1926... Aujourd'hui le visiteur se contente de ce qu'il trouve ou ACHETE un appartement²¹⁸. » Un ensemble de textes n'est pas nécessairement un parcours dans l'œuvre, et peut tout aussi bien relever de l'extraction sans œuvre. La lecture de Simenon dans *Café crème 2* se distingue par une autre difficulté : si la source mentionne bien l'auteur et le roman, les textes ne sont pas extraits de l'œuvre, en réalité. L'audio le rend immédiatement compréhensible, mais l'auteur des dialogues n'est

²¹⁶ Notice 411, *Campus 4*, 2005, page 101.

²¹⁷ Notice 411, *Campus 4*, 2005, page 102.

²¹⁸ Notice 518, *Cours de langue et de civilisation française*, 1959, page 43.

cependant pas mentionné : il s'agit, sous le titre du roman de Simenon, d'une adaptation réalisée par Christian Rullier pour un téléfilm, diffusé sur une chaîne publique en 1996. Cette manipulation des références au texte, si on peut la condamner du point de vue de la transparence de ce qui est fourni à l'apprenant mais aussi à l'enseignant, pointe vers une caractéristique importante du rapport à l'œuvre littéraire, lorsqu'elle est narrative, en FLE : l'« histoire », l'intrigue, équivaut au « récit », à la narration. Dès lors, la découverte de l'histoire peut être tenue pour une découverte de l'œuvre.

Les groupements d'extraits visant à faire découvrir une œuvre sont donc rares : que *l'Etranger* y figure n'a cependant rien d'étonnant. Par sa brièveté, par la supposée simplicité de son style, notamment marqué par l'absence du passé simple, par la reconnaissance institutionnelle de son auteur²¹⁹, il est l'un des romans les plus abordés dans le contexte de l'enseignement du Français langue étrangère. Il est ainsi le seul texte faisant l'objet d'une étude approfondie de l'œuvre dans le cadre d'une méthode FLE, dans l'ensemble de notre corpus. Les dix-sept pages de la *France en direct 3* sont désignées comme un « Montage d'après le roman de Camus », les coupes au sein des textes étant nombreuses. Un autre élément nous semble pertinent pour comprendre le format proposé : le groupement se situe en toute fin de méthode, de sorte que l'on retrouve la place de la littérature telle qu'elle était pensée dans un enseignement des langues visant l'accès aux humanités, comme finalité de l'apprentissage, en tant que plus haute manifestation d'une culture étrangère. On n'apprend pas une langue par, mais pour la littérature.

La sélection des textes, les titres, les éléments de présentations renvoient à une multiplicité de rapports des extraits à l'œuvre. La mise en extraits est orientée vers l'auteur, à travers de brefs éléments biographiques et une pleine page de citations de Camus à propos du roman. Elle didactise également la macrostructure de l'œuvre, dans une page résumant l'intrigue au moyen de deux documents fabriqués, deux coupures de presse, l'une informant du meurtre d'un Arabe sur la plage de Tipaza par un dénommé Meursault, l'autre rendant compte de la condamnation à mort de Meursault à l'issue du procès : ici encore, l'accès au récit passe par l'accès à l'histoire. La contextualisation se fait par des extraits de l'œuvre-auteur, avec un discours didactique relativement réduit, ainsi que par des images de

²¹⁹ Le Prix Nobel de littérature en 1957 est systématiquement mentionné dans les notices biographiques accompagnant les extraits de l'œuvre de Camus.

l'adaptation cinématographique de Visconti, avec Marcello Mastroianni dans le rôle de Meursault. Enfin, à l'échelle 1 :1, le découpage structure le montage en scènes successives, qui correspondent aux passages obligés de la narration. Le tableau des extraits précise les titres et les phrases introductives de chacun des passages choisis.

TABLEAU 8 EXTRAITS DE *L'ÉTRANGER* DANS LA *FRANCE EN DIRECT 3*

La dernière visite		« L'asile est à deux kilomètres du village »... « faire deux heures de routes. »
L'absence d'ambition		« <i>Peu après</i> , le patron m'a fait appeler »... « tout cela était sans importance réelle ».
L'indifférence à l'amour		« <i>Le soir</i> , Marie est venue me chercher »... « J'ai répondu que nous le ferions dès qu'elle le voudrait. »
La fatalité du soleil		« La brûlure du soleil... sur la porte du malheur. »
La justice des hommes	L'audition des témoins	« <i>Après avoir demandé au jury et à mon avocat s'ils avaient des questions.</i> ... des témoignages qui n'en demeurent pas moins écrasants »
	Plaidoiries	« <i>Pendant les plaidoiries du procureur et de mon avocat</i> , je peux dire que l'on a beaucoup parlé de moi. » « ...parce que j'étais trop fatigué. » Le passage comporte de longues coupes.
La sentence		« <i>Quand la sonnerie a encore retenti, que la porte du box s'est ouverte...</i> »
L'illusion de Dieu		« Il me disait sa certitude que mon pourvoi serait accepté »... « et dans tous les cas, je n'avais rien vu surgir de cette sueur de pierre... »
La tendre indifférence du monde.		« <i>Lui parti</i> , j'ai retrouvé le calme »... « et qu'ils m'accueillent avec des cris de haine. »

La sélection des extraits est linéaire, étroitement articulée à la progression du récit. Le début des extraits travaille sur la liaison de la narration, à travers un choix de coupes ouvrant sur des marqueurs temporels (soulignés par les italiques), de manière à construire une continuité, comme si l'ensemble des extraits (en dehors de la scène du meurtre) s'enchaînait : une chronologie est recrée par le montage des extraits. Un nouveau récit se met en place, qui associe des extraits du roman, liés chronologiquement, et sur d'autres manières de rendre compte des événements racontés par celui-ci. Le récit du manuel s'appuie à la fois sur

l'histoire (la suite des événements) exposée à travers les documents fabriqués et sur le montage, qui crée un modèle réduit de l'histoire, de manière à permettre une interprétation de l'ensemble du roman comme s'il avait été lu de manière intégrale. On relève que la sélection reprend les grandes étapes du parcours de Meursault : les trois premiers textes présentent des traits de caractères du personnage, autour de son lien à la famille, au travail, aux relations amoureuses, avant de passer au meurtre. Les textes suivants rendent compte du procès, en trois étapes clairement organisées par une numérotation, puis des choix philosophiques du condamné à mort. Le dernier extrait correspond effectivement à l'explicit du roman. Les extraits comportent des coupes internes, parfois marquées simplement par un blanc laissé lors d'un saut de paragraphes, parfois signalées par des points de suspension sans parenthèses. Ainsi le sixième extrait, intitulé « La justice des hommes - 2- Les plaidoiries » est-il coupé en son milieu sans que cela n'apparaisse, et peut être analysé comme un montage de deux extraits différents recréant l'unité d'une plaidoirie qui se déroule sur plusieurs pages. Le titre devient un principe confortant l'unification de l'extrait, et participe à la construction d'un triptyque autour du procès de Meursault, en trois temps. Le septième extrait intitulé « la justice des hommes – 3 – la sentence » est construit de la même manière, avec une première partie introduisant le moment de la sentence, montrant l'avocat général faire le bilan de sa plaidoirie, une longue coupe peu visible, et enfin l'énoncé de la sentence : le titre créé pour ce montage, « la sentence », vient fusionner ces deux extraits pour en faire un seul texte. Le « montage » crée un parcours cohérent dans l'œuvre, en retravaillant par la découpe la structure des extraits de manière à faire apparaître des lignes de force qui donnent le sentiment de comprendre *L'Etranger*.

La finalité du questionnaire portant sur le dernier extrait est d'aboutir à une interprétation du sens de l'œuvre intégrale, comme si une longue fréquentation de l'œuvre avait eu lieu : « Essayez d'expliquer pourquoi le ton lyrique de ce passage et celui du récit du meurtrier contrastent avec le ton plus neutre *du reste du livre* ». Une autre question est : « D'habitude, Meursault raconte les épisodes de sa vie en disant "J'ai dit... j'ai déclaré...., j'ai compris..." ». Quel verbe utilise-t-il fréquemment dans ce passage ? Qu'est-ce que ce mot révèle ? ». On relève enfin : « Cette fin vous surprend-elle ou vous y attendiez-vous ? », qui présuppose que les extraits qui précèdent ont permis au lecteur apprenant de construire des hypothèses portant sur la fin du récit. Le découpage des extraits est en soi une lecture et une appropriation du texte. Chaque extrait est par ailleurs précédé ou suivi d'une pleine page de questions portant sur la compréhension du texte, son interprétation, et sur le style de Camus, et accompagné d'un lexique suivant le déroulement du texte, en marge.

Le montage se propose ainsi d'aborder les aspects essentiels de la lecture de l'œuvre de *l'Étranger* en tant que récit, du point de vue de la compréhension littérale, de l'interprétation et de l'analyse littéraire. Il ne vise pas à expurger le texte, mais bien à le didactiser : on présuppose que la lecture de l'ensemble des extraits permettra de conserver une idée de l'essentiel des interprétations possibles du texte de Camus, telles qu'elles existent à l'époque où est publiée la méthode. On relèvera au passage que si la violence des rapports coloniaux et le silence sur l'identité de la victime ne sont pas abordés dans les questionnaires, le contexte colonial est évoqué (assez indirectement) dès la présentation, à travers la question posée à Camus : « Est-ce que votre passé de Français d'Algérie et votre vision de la souffrance humaine universelle vous placent dans une position d'étranger ? ». Si les modalités de découpage (simplification narrative et énonciative, effets d'introduction et effets de clôture, création d'une unité artificielle d'extraits composites) sont proches de celles de l'extrait isolé, la contextualisation et le travail sur la narration donnent une tout autre coloration aux extraits. Les titres marquent les étapes d'un parcours dans l'œuvre qui relie l'échelle scénarique, présentée à travers les entrefilets de presse fabriqués, et l'interprétation de passages clés du roman le présentant comme une réflexion métaphysique sur l'absurde à travers la compréhension du personnage de Meursault et du jugement porté sur lui par les hommes.

Café crème propose une même approche d'une œuvre intégrale à travers une sélection d'extraits : c'est le cas pour *Knock*, de Jules Romains, mais également pour une adaptation télévisuelle du roman de Georges Simenon, *La Tête d'un homme*²²⁰, et pour un film de Truffaut. On retrouve le même travail sur l'identification de moments importants de la narration s'articulant entre eux et sur l'insertion de brefs résumés de sorte que la suite d'extraits rende compte de l'histoire. Il s'agit de la seule méthode qui systématise l'approche de l'œuvre par les extraits. La démarche demeure cependant isolée. Si une méthode communicative se voulant innovante comme *Café crème* tente d'intégrer un parcours dans différentes œuvres narratives, cela relève pour ainsi dire du hapax.

L'évolution actuelle des méthodes est caractérisée par une disparition complète de l'approche par les œuvres. Ce format est absent des manuels récents, dont un principe

²²⁰ Si le document audio permet de comprendre qu'il s'agit du texte adapté pour la série télévisée, on remarque que la méthode n'attribue pas clairement le texte : ni la date (1996) ni le scénariste (Christian Rullier), ne sont mentionnés, nulle source autre que le nom de l'écrivain, le titre et la date du roman ne sont indiqués.

fondamental dans la production du corpus semble être que l'on ne peut proposer qu'un extrait d'une œuvre. L'existence de propositions ne respectant pas cet axiome, que l'on pourrait formuler ainsi « une œuvre = un extrait », en rend perceptible la dimension arbitraire. Pourquoi ne pas partir du principe, contraire, que plusieurs extraits sont nécessaires à l'approche d'une œuvre ? Pourquoi, dans la perspective actionnelle, aller vers des extraits uniques, qui évoquent plus le morceau choisi que des pratiques naturelles de lecture (on reviendra cependant sur la valeur de l'incipit dans ces méthodes) semble-t-il aller de soi ? On comprend que les exigences sous-jacentes sont le large empan de l'échantillonnage, qui doit aborder le plus d'œuvres différentes en un minimum de place, et la variété des supports, afin de renouveler l'intérêt des apprenants : imposer une œuvre peut sembler trop contraignant et limitant pour le public susceptible de faire l'acquisition de la méthode. Puisque la présence d'auteurs connus et appréciés peut décider l'achat de l'œuvre, réduire le nombre d'auteurs proposés va sans doute à l'encontre des intérêts commerciaux de l'éditeur. Pourtant, le format « plusieurs extraits d'une même œuvre » apparaît dans l'histoire des méthodes et propose des corpus qui méritent d'être réexaminés et retravaillés.

Nous résumerons ainsi le fonctionnement de ces groupements : les « œuvres par l'extrait » créent toujours un nouveau récit composite, associant d'une part une sélection de passages (à l'échelle 1 :1) et de brefs récits de formes diverses (résumés, documents fabriqués) rendant compte du reste de l'histoire. Ces ensembles de texte se substituent à la lecture intégrale de l'œuvre : la connaissance de l'histoire équivaut à la connaissance du récit.

2.5. *L'œuvre sans extraction*

Un dernier format apparaît, que nous mentionnerons rapidement. Une pratique extrêmement rare, puisque l'on n'en observe que quatre occurrences dans l'ensemble de notre corpus, est la reproduction intégrale d'une œuvre : on trouve dans *Tout va bien 3* une nouvelle de Marie Darrieussecq²²¹, et un conte entier de Blaise Cendrars²²², ce qui laisse supposer que les auteurs ont délibérément choisi d'intégrer des textes complets, et dans *La France en direct*

²²¹ Notice 889, Marie Darrieussecq, *Mon mari le clone*, 2006 // *Tout va bien ! 3*, 2005, pages 123 à 125. La nouvelle a été publiée dans la presse avant d'être reprise en recueil. Le titre est changé et elle comporte en réalité quelques coupes minimales : faut-il vraiment la compter parmi les œuvres intégrales ?

²²² Notice 884, Blaise Cendrars, *Anthologie nègre*, 1947 // *Tout va bien ! 3*, 2005, pages 25 et 26. Le texte est issu d'un recueil : là encore, s'agit-il d'une œuvre entière ?

3 une nouvelle complète de Françoise Mallet-Joris²²³. *Archipel 3* présente également une nouvelle complète de Pierre Vilbreau²²⁴ (provenant en réalité d'un recueil) : nous reviendrons sur la spécificité de cette méthode qui se distingue par la variété de ses propositions. Une quatrième occurrence de ce format apparaît : *Belleville 2* choisit d'intégrer une nouvelle écrite pour la méthode, qui relève donc du document didactique, intitulée *L'Institut*²²⁵, et présentée en quatre parties, sous forme de feuilleton. L'auteur n'en est pas précisé. Ce format, de grande dimension (deux à huit pages) ne trouve pas d'autres réalisations : pour des questions d'espace disponible, toutes les autres méthodes privilégient les extraits.

3. La variation en continuum des modalités d'extraction

L'ensemble des textes obéit ainsi à des principes de standardisation et de classicisation. Cependant, à l'échelle des méthodes, des tendances distinctes se dessinent : certaines méthodes excluent totalement le reformatage des extraits ou l'approche des œuvres à travers plusieurs textes, d'autres acceptent sans réserve la transformation radicale du texte. C'est aux variations dans les processus d'extractions que nous souhaitons maintenant nous intéresser, afin d'établir un continuum des mises en corpus.

3.1. *Identité et transformation, opacité et transparence*

Ce continuum peut s'articuler autour de deux axes : l'un est la fidélité au texte (composition ou découpage) : l'auteur de manuel s'efforce-t-il de demeurer au plus proche de l'œuvre citée ? Ou se sent-il autorisé à l'adapter ? Notre objectif n'est pas de porter un jugement de valeur sur les pratiques de mises en extraits, mais d'en comprendre la logique : le terme de fidélité, s'articulant au terme de trahison, porte une charge morale qui n'est pas nécessaire ici, et nous préférons organiser cet axe autour de pôles aux connotations plus neutres, identité et transformation. D'un côté, le texte extrait doit être similaire au texte source, alors que l'autre pôle admet la modification de la source. Cet axe renvoie directement au statut du texte, le pôle « identité » privilégiant le respect de l'œuvre source, alors que le pôle « transformation » fait primer la réception par les enseignants et les apprenants du point de

²²³ Notice 941, Françoise Mallet-Joris, *L'Air des clochettes*, 1956 // *La France en direct 3*, 1972, pages 166 à 172.

²²⁴ Notice 97, Pierre Vilbreau, *Petites nouvelles du monde entier*, 1986 // *Archipel 3*, 1987, page 62.

²²⁵ Notice 154, *Belleville 2*, 2004, pages 157 à 164.

vue de l'acceptabilité et de l'accessibilité mais aussi la créativité des auteurs de manuel sur l'intégrité du texte.

L'autre pôle pose la question de la réénonciation présente dans toute mise en corpus : est-elle visible, ou non ? la méthode maintient-elle le lien avec l'énonciation par l'auteur, en gommant l'énonciateur secondaire qu'est l'auteur de manuel, ou montre-t-elle la coexistence de cette double énonciation ? Réénonce-t-elle le texte sans le dire ? La question de l'opacité et de la transparence concerne par conséquent le lien aux échelles des textes. Le fait que l'extrait relève d'une double énonciation est-il mentionné ? Ou l'identité est-elle renforcée par une prétendue authenticité du document ?

TABLEAU 9 VARIATION DES MODALITES D'EXTRACTION

	Identité	Transformation
<i>Opacité</i>	<p>Le texte est proche de l'original dans sa forme. Il ne présente pas de remaniement.</p> <p>Il est peu contextualisé, il est coupé de l'œuvre.</p> <p>L'intégration au manuel prime sur le lien à l'œuvre.</p> <p>Le texte est du côté du <i>document</i>, de l'échantillon représentatif.</p>	<p>Le texte est un montage : des éléments importants disparaissent, sans que cela ne soit visible.</p> <p>Les coupes et le lieu à l'œuvre ne sont pas mentionnées.</p> <p>La question de l'acceptabilité est très importante dans la sélection.</p>
<i>Transparence</i>	<p>Le texte est peu remanié et présenté comme un extrait. Le travail de l'excerpteur est visible : marques éventuelles de coupe clairement précisées, mention « extrait de », sources précises (anthologie, adaptation).</p> <p>L'énonciation dans l'œuvre et l'énonciation dans le manuel coexistent.</p> <p>Le texte est du côté du <i>morceau choisi</i>. La sélection est visible.</p> <p>On trouve les indications suivantes :</p> <p><i>Montage, extrait de... [...]</i></p>	<p>Le texte est largement adapté, mais les coupes et les adaptations sont mentionnées. Le texte est « d'après » l'auteur.</p> <p>La question de l'accessibilité est très importante dans la sélection.</p> <p>Le texte est du côté de <i>l'adaptation</i>.</p> <p>On trouve les indications suivantes : <i>D'après, adaptation.</i></p>

3.2. *Métamorphoses du texte : instrumentalisations, manipulations, créations*

Nous abordons maintenant certains cas limites du corpus, à l'extrême de notre continuum. Ces extraits comportent des transformations d'une telle ampleur que l'on peut parler de métamorphoses des textes. Au-delà de la suppression de la complexité des échelles, la mise en extrait des textes peut modifier le genre, le sens et les valeurs des textes extraits, ouvrant sur des questions d'éthique, qui demandent de dépasser l'analyse du corpus pour prendre position sur des principes réglant l'acte de mise en corpus. Ces transformations déplacent aussi le questionnement sur la place de l'excerpteur dans la création du corpus.

3.2.1. Instrumentalisations

La combinaison des pôles « transformation et opacité » aboutit à des modifications problématiques. La question du découpage en corpus montre qu'il est parfois assez facile de glisser vers une instrumentalisation du texte, et de travailler le texte littéraire, par la suturation avec l'amphitexte, le déliement d'avec l'œuvre, et des découpages opérant de manière à lui faire dire autre chose que ce qu'il dit, jusqu'au contresens : la réduction de la complexité n'est pas sans danger, et les enjeux de la sélection du texte littéraire sont aussi des enjeux éthiques. Même si nous considérons qu'il est nécessaire de prendre en compte la réception du lecteur comme mode d'actualisation du texte, l'enseignant, l'auteur, l'utilisateur de manuels, même non spécialistes de littérature, ont une responsabilité dans la mise en forme d'une interprétation qui puisse respecter les possibles du texte. On peut certes considérer que l'usage du discours est libre, que l'enseignement d'une langue peut se faire à partir de fragments de discours littéraire, dont l'intérêt n'est pas alors nécessairement littéraire, et dont l'ancrage énonciatif est secondaire au regard de l'enjeu premier qu'est l'apprentissage de la langue, que tout discours littéraire est avant tout matière discursive à manipuler, à lire, à réécrire, indépendamment d'enjeux d'écriture, d'histoire, ne concernant que les spécialistes : on peut user du texte littéraire à sa guise. Qu'il figure dans le manuel suffit. Rendre la littérature accessible oblige à des sacrifices, autorise les oublis. Pourtant, c'est là partir du fait que la compréhension fine, l'interprétation, peut se défaire de son contexte discursif, et réduire l'apprentissage à une dimension littérale. L'aplanissement de la stratification discursive du texte littéraire peut aller jusqu'à la négation de la dimension sociolinguistique complexe des discours en classe de langue, dans leur ancrage littéraire, mais aussi discursif et historique. Il nous semble que l'enjeu éthique renvoie, plus précisément, à la prise en compte de la pluralité des voix dans la langue.

En effet, on peut considérer que cette réduction du dialogisme ressortit à une pratique de l'enseignement qui tend à considérer que la langue est monologique, et que l'observation de la complexité des discours n'est qu'un phénomène discursif parmi d'autres, qu'il existe une dichotomie entre monologique et dialogique, et qu'on peut garder l'étude des énonciations complexes pour des niveaux avancés. C'est une position proche de celle de Bakhtine qui, s'il met au jour la dimension dialogique du roman, fait de son étude un domaine spécifique de la linguistique, la translinguistique. La langue, en soi, dans une perspective saussurienne, qui distingue langue et usages sociaux de la langue²²⁶, n'est pas dialogique : « les rapports dialogiques (y compris ceux du locuteur avec son propre mot) sont un objet de la translinguistique. [...] Dans la langue, objet de la linguistique, n'existe et ne peut exister aucun rapport dialogique » ([1963] 1970 : 239). Cette position ne sera pas reprise par Ducrot, Authier-Revuz, Bres, et s'oppose à la conception fondamentalement sociale et dialogique de la langue des sociolinguistes, dès Meillet²²⁷. Mais il subsiste aujourd'hui une pratique de la langue qui réserve les phénomènes dialogiques à la fin de l'apprentissage : la simplification du texte littéraire nous semble appartenir à cette veine monologique. Le soin apporté à rendre possible une interprétation suffisamment complexe du texte littéraire vaut aussi pour tous les documents.

Notre corpus comporte des exemples significatifs de cet aplanissement du discours. Outre les simplifications allant jusqu'à des recatégorisations génériques, analysées plus haut, le jeu de l'extraction/intégration peut conférer à l'extrait une signification contraire à celle qu'il avait au sein de l'œuvre. La mise en extrait construit un contre-sens. Voici un exemple extrait du *Nouveau sans frontière 3*, où la suppression des échelles du texte permet d'intégrer l'extrait dans un environnement qui produit cette interprétation incompatible avec celle que programmait l'œuvre. L'amphitextualité (liée ici à l'illustration), les activités proposées et la déliaison d'avec l'œuvre sont les opérations permettant littéralement d'inverser les valeurs du texte. On peut considérer que cette inversion pose un problème éthique, et définir ainsi ce que l'on entend par *instrumentalisation* du texte littéraire.

²²⁶ La phrase conclusive du *Cours de linguistique générale* ([1916] 1995 : 317) le rappelle : « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même ».

²²⁷ Le linguiste Antoine Meillet souligne la dimension sociale de la langue, contre l'abstraction saussurienne : « en séparant le changement linguistique des conditions extérieures dont il dépend, Ferdinand de Saussure le prive de réalité ; il le réduit à une abstraction qui est nécessairement inexplicable » (Compte rendu du Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure, Bulletin de la Société linguistique de Paris, page 166. In Calvet, 2013 : 6).

Voici l'extrait proposé à la lecture :

226 *Nouveau Sans frontières*
Légende de la première cigarette

Autrefois, les hommes ne connaissaient pas le feu. Ils vivaient dans l'ombre, et ils ressemblaient à des chauves-souris. En ce temps-là, il y avait une femme très belle qui s'appelait Pal Mal. Elle avait peur, parce que tout était noir, qu'il n'y avait même pas d'étoiles. Alors un jour, elle a pris une feuille de journal, elle a mis dedans de la poussière, et elle l'a fumée. Mais ce n'était pas bon. Alors elle a essayé avec des poils de chien, mais ce n'était pas bon. Et puis, un jour, elle a eu l'idée d'y mettre ses cheveux, et elle a commencé à fumer. Et la fumée était si suave, si douce, il y avait tellement de chaleur et de lumière que les autres hommes ont voulu faire comme elle. Mais, comme toutes les femmes n'avaient pas des cheveux couleur d'or, comme Pal Mal, il y a eu toutes sortes de cigarettes. Il y en avait avec des cheveux noirs, d'autres avec des cheveux rouges, d'autres avec des cheveux gris. C'est depuis ce temps-là que les hommes n'ont plus peur la nuit et qu'ils aiment respirer la fumée des cigarettes où brûlent les cheveux de leurs femmes²²⁸.

Le titre proposé pour cet extrait appartient bien à l'œuvre, et s'intègre à une partie du roman de Le Clézio portant le titre « Les légendes anciennes ». L'extrait est la seconde légende racontée par le personnage de Béa à Monsieur X., dans une lettre formant le projet suivant : « je veux retrouver les légendes anciennes, et te les raconter, pour que tu les racontes ensuite à d'autres » : recherche d'une parole mythique, évoquant le mythe de la Genèse, elle est tournée vers une nostalgie des origines. Or le récit dépeint un monde contemporain en état de guerre généralisée, marquée par la violence et l'aliénation de tous les protagonistes. Les autres légendes imaginées par Béa sont profondément angoissantes, faisant d'objets techniques du monde contemporain des figures mythologiques fascinantes, terrifiantes, ou simplement inquiétantes.

Comme nous l'avons vu dans le tissage des extraits à leur contexte dans le manuel, le titre de l'extrait sert d'instrument de suture, par la reprise et la citation dans les activités proposées par le manuel. Les « légendes anciennes » du texte de Le Clézio sont redéfinies ainsi dans la consigne succédant immédiatement au texte : « A la manière de Le Clézio, rédigez une légende publicitaire portant l'un des titres suivants : légende de la première voiture/ légende de la première cravate / légende du premier cachet d'aspirine / légende de la première friteuse électrique. » Bien entendu, le roman ne parle pas de légendes publicitaires, et si la mention du nom de Pal Mal évoque bien une marque de cigarettes américaines, il s'agit

²²⁸ Jean-Marie-Gustave Le Clézio, *La Guerre*, 1970 // *Nouveau Sans frontière 3*, 1990, page 146.

de *realia* prenant la valeur de mythes, parce qu'elles sont les seuls signes disponibles dans l'imaginaire du jeune personnage, et non pas d'un texte pour vendre. La recharacterisation du terme « légende » signe le changement de valeurs du texte : d'une coloration dysphorique, angoissante, on bascule aux connotations euphoriques du discours publicitaire. La sélection est faite dans la perspective d'une réception purement formelle, associant le genre de la légende (« autrefois », « les hommes » ...) et la forme publicitaire (un discours valorisant portant sur un objet commercialisé). L'image vient confirmer ce contre-sens : il s'agit d'un encart publicitaire pour une voiture, présentée de manière humoristique comme un « jouet », « conseillé aux enfants de plus de dix-huit ans ». La référence au produit et au genre du discours publicitaire tire, par capillarité, le texte de Le Clézio vers la publicité. Pourtant, l'extrait, dans son propre contexte, côtoyait la légende suivante, que les censures évoquées plus haut rendent peu utilisables dans le cadre du manuel :

LE MYTHE DE LA CONDUITE INTERIEURE NOIRE. Histoire d'une voiture écrasant les gens : Le monde n'a pas toujours été là. Mais dès qu'il a été créé, avec toutes ses rues et toutes ses autoroutes, il y a cette grande limousine noire qui a commencé à rôder. C'est une voiture étonnante, très belle et très grande, mais personne n'a jamais pu dire comment elle est, car elle tue tous ceux qu'elle rencontre. [...] Elle va sans faire de bruit, et ceux qu'elle rencontre, on les retrouve écrasés sur le bitume, avec des marques de pneus sur la gorge et sur le sexe, de drôle de marques en forme de Z²²⁹.

Deux difficultés d'ordre éthique apparaissent alors. D'abord, le contexte de l'œuvre (le texte dans la complexité de son échelle) s'oppose diamétralement à l'amphitexte du manuel, de sorte que les deux lectures sont littéralement incompatibles. Par ailleurs, pris entre une illustration et une consigne redéfinissant son genre, le texte n'a plus ici d'existence propre, mais devient un objet fabriqué en vue d'une utilisation particulière, c'est-à-dire un instrument. Ce qui s'oppose à cette finalité fonctionnelle (écrire un discours promotionnel rendu ludique par sa dimension de pastiche) est gommé : l'opacité de la mise en extrait est maximale, malgré l'absence de coupes ou de transformations du texte. Le sens est ainsi métamorphosé. On peut, en ce cas précis, parler d'instrumentalisation, que nous définissons ainsi : lorsqu'il y a instrumentalisation, le texte n'est pas seulement un prétexte, mais passe à travers des opérations de mise en forme qui le rendent adéquat, en tant qu'outil pour autre chose. Il est sélectionné, il est construit, on trouve des traces de fabrication en vue de telle ou telle finalité. C'est un morceau de discours littéraire adapté (c'est-à-dire délimité, éventuellement coupé et

²²⁹ Jean-Marie-Gustave Le Clézio, *La Guerre*, 1970.

modifié, enfin intégré) pour une finalité précise, ici, d'écriture. L'instrumentalisation comporte donc une opération de rénonciation, éventuellement de transformation, et une finalité restreignant la lecture du texte. Ici, elle est également une manipulation, dans son sens péjoratif, c'est-à-dire qu'elle fausse la réalité du texte, puisque la nouvelle lecture du texte est contradictoire avec la lecture resituée dans l'œuvre. Pourquoi, en ce cas, choisir ce texte de Le Clézio ? Est-ce parce que l'association du genre du conte et de la contemporanéité du produit a semblé productive pour un atelier d'écriture ? Cet exemple d'instrumentalisation interroge la fonction de déclencheur souvent donnée aux textes²³⁰.

3.2.2. Manipulations

D'autres métamorphoses du texte sont assez étonnantes, en ce qu'elles produisent une nouvelle histoire, sans rechercher une finalité précise. On ne parlera donc pas d'instrumentalisation. On peut y voir une manipulation du texte car, comme le prestidigitateur substitue un objet à un autre, les sélections font naître un texte nouveau, mais sans pourtant restreindre la lecture du nouvel objet littéraire ainsi obtenu. Ainsi de cet extrait de *la Voie Royale* de Malraux²³¹, qui s'appuie sur des transformations majeures du texte source. Situons rapidement le texte : ce qui apparaît a priori (comme toujours) comme un extrait du roman se révèle, à y regarder de plus près, un montage de plusieurs passages relativement éloignés les uns des autres. Le paragraphe initial, « La forêt et la chaleur étaient [pourtant] plus fortes que l'inquiétude²³² », est très éloigné du texte et joue le rôle d'introduction, posant le cadre spatial. La coupe de [pourtant], permet d'éliminer un marqueur de dialogisme, ici tourné vers l'énoncé qui précède immédiatement, et de simplifier la structure, tout en donnant un début au texte. Le passage suivant, huit pages plus loin, montre la reconnaissance de la pierre mais par le seul personnage de Claude. Ce qui précède est coupé, alors qu'y étaient mentionnés d'autres personnages essentiels du récit : Perken, le guide, et les hommes qui les accompagnent. Toutes les références à Perken et à ses compagnons font ensuite l'objet de coupes, comme ce passage :

²³⁰ Dans sa thèse, Le Goff (2006 : 106) interroge notamment l'instrumentalisation du texte littéraire dans le rapport lire/écrire propre aux exercices d'imitation : « Dès lors qu'un texte est identifié et décomposé en éléments classifiants, on pense qu'il est reproductible. Situé à l'interface entre le genre qui le gouverne et la production de l'élève qu'il pilote, le texte littéraire devient l'objet de pressions et court le risque d'une instrumentalisation.

²³¹ André Malraux, *La Voie royale*, 1930 // *Archipel* 3, 1987, page 61.

²³² André Malraux, *Œuvres complètes*, Gallimard, page 416.

Le guide souriait, l'index toujours tendu. Jamais Claude n'avait éprouvé un tel désir de frapper. Serrant les poings, il se retourna vers Perken, qui souriait aussi. L'amitié que Claude lui portait se changea d'un coup en fureur ; pourtant, orienté par la direction commune des regards, il détourna la tête : la porte, qui sans doute avait été monumentale, commençait en avant du mur, et non où il la cherchait. Ce que regardaient tous ces hommes habitués à la forêt, c'était l'un de ces angles, debout comme une pyramide sur des décombres, et portant à son sommet, fragile mais intacte, une figure de grès au diadème sculpté avec une extrême précision.

Les extraits initiaux sont là à titre de fabrication d'un cadre narratif, avec un chronotope et une action semblables à celles du récit de Malraux, mais implantent en réalité une toute autre narration, celle d'un explorateur seul dans la forêt. Le texte de présentation relie bien l'extrait à l'œuvre-livre et à l'œuvre-auteur, mais prépare effectivement cette réduction du texte :

Dans ce livre, Malraux décrit son aventure au Cambodge à la recherche des vestiges d'art khmer. *La Voie royale* illustre un aspect essentiel de la pensée de Malraux dans sa révolte contre la condition humaine : l'homme doit s'affirmer contre la mort par l'action et la création afin de laisser « une cicatrice sur la face de la Terre ».

Dans le texte recomposé, Claude, figure de Malraux, est seul dans la forêt : la quête se double d'une angoisse liée à la solitude du personnage dans un milieu sauvage. Que le nouveau Claude soit un Robinson ou aventurier isolé, le texte ne change pourtant pas fondamentalement de sens jusqu'au contresens, comme dans l'exemple précédent, mais vient connoter autrement. On arrive enfin au passage sans coupe, qui est en fait le cœur du texte. Le passage se propose donc d'ouvrir vers l'œuvre de Malraux, mais en donnant un texte qui n'est plus réellement *La Voie royale*. Le lecteur se demande quel est cet artefact étrange, texte littéraire recréé subrepticement à partir de l'œuvre connue, et par quel tour de passe-passe un extrait a pu transformer l'œuvre en une forme nouvelle.

3.2.3. Créations

Le manuel *Archipel* propose un exemple singulier d'extractions-collages, qui semble recréer une petite œuvre. Il compose en effet, sur une double page, six citations, désignées comme des « phrases extraites » de Claudel : les citations sont toutes issues de la Quatrième journée du *Soulier de satin*, scène VIII²³³, qui est un dialogue entre Don Rodrigue et sa fille Sept épées. Toutes les phrases sont des versets isolés du texte de Claudel : il s'agit des versets

²³³ Paul Claudel, *Le Soulier de satin*, 1929, dans *Œuvres complètes*, Gallimard, pages 505-506 .

4234, 4236, 4240, 4241, 4246, 4248, 4258. La décontextualisation est complète puisque l'énonciation est supprimée : aucune référence aux personnages n'apparaît, et, bien plus, l'ordre du texte n'est pas respecté. Chaque citation est un segment isolé, et la mise en page transforme en vers les répliques : on observe là encore un phénomène de recatégorisation générique²³⁴, le texte de théâtre devant désormais être lu comme un texte poétique. La transformation semble mettre en œuvre les théories de Stanley Fish²³⁵ recatégorisant en poème d'inspiration biblique une simple liste de noms notés au tableau, montrant que la littérarité du texte réside dans l'œil du lecteur. Dans *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*²³⁶, Stanley Fish récuse toute autorité du texte littéraire, tout essentialisme de l'interprétation, qu'il soit historique, herméneutique ou formaliste, et affirme que le texte est ce que les lecteurs en font : le contexte prime. Escola, avec Rancière²³⁷, souligne que le texte de Fish interroge « le partage des significations » : qui, de l'interprète ou de l'auteur, est responsable du sens du texte (2008 : non paginé) ? C'est précisément sur la manipulation du texte en contexte didactique (faire prendre un énoncé aléatoire pour un poème) que Fish appuie sa démonstration de l'autorité de la communauté interprétative, et démonte l'essentialisme du texte. Ce que dévoile Fish, n'est-ce pas que les enseignants sont parmi les premiers manipulateurs du texte ? Si la tension entre respect de la littérature et didactisation est si forte, c'est parce que l'enseignant est en position de réenoncer le texte, par sa mise en corpus.

Ici, la suppression des signes du texte théâtral et la disposition sur la page créent la poéticité du texte recatégorisé. Paradoxalement, la situation des extraits n'est pas oubliée, puisqu'elle a, de manière très nette, guidé leur choix. La quatrième journée se déroule sur la mer, en vue des îles Baléares, « sous le vent des îles Baléares », sur le bateau de Don Rodrigue, dans un paysage marin. Mais ce thème ne se retrouve pas dans les citations : ce qui crée un lien évident, très certainement saillant dans l'esprit des excerpteurs, est gommé lors du

²³⁴ Ces recatégorisations génériques ne sont pas des cas isolés : on en trouve d'autres exemples dans *La France en direct 3*, page 86, avec un roman de Philippe Saint-Gil mis en page, par le jeu de la présentation des personnages, comme une pièce de théâtre. Le changement générique permet d'éviter les phénomènes d'incise : il est un instrument de concentration.

²³⁶ La traduction en français, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives* (1970) efface de manière regrettable la référence à l'espace de la classe, tout à fait central dans l'expérience et la réflexion de Fish. C'est en contexte d'enseignement que la question de la métamorphose du texte et d'un partage des significations allant du côté de la communauté interprétative se pose le plus. Loin d'être un sanctuaire de la littérature, la classe est sans doute un des lieux où le texte se transforme le plus.

²³⁷ Escola reprend le titre et la thèse de l'ouvrage de Rancière, *Le Partage du sensible*, 2000.

montage pour ne garder qu'une dimension métaphorique de la mer, le thème du « large » (grand large, ou grands espaces). La recomposition sous forme de suite efface les liens immédiats, rend le passage non identifiable, mais compose un nouveau système de connotations. Les phrases ne sont unifiées que par la référence à l'œuvre, bien accessoire, par le titre de la page, *Iles*, et par le fond de page, donnant à voir un littoral tropical, avec une pirogue : exotisme, dont le texte littéraire n'est que l'un des signes. Fonctionnant par associations d'idées, la page est purement connotative. Les auteurs désénoncent les brèves citations du *Soulier de satin* pour proposer une approche essentiellement poétique, qui travaille sur l'opposition des sèmes d'ouverture (« élargir », « s'écarter », « le ciel ») et de fermeture (« le mur », « trop petit », « on étouffe »), sur le thème du monde, donc de l'ailleurs, de l'évasion, dans les îles d'*Archipel*, bien entendu. Voilà que le titre de la méthode fait écho aux citations recomposées de Claudel : elles sont désormais un passage d'une méthode conçue comme une œuvre, et non plus les extraits d'une pièce de théâtre. Les citations sont désénoncées et entièrement appropriées. La double page d'*Archipel* constitue un geste non plus d'extraction mais de création. Le lien entre les citations et l'œuvre est passé sous silence, et ne relève plus que de l'allusion.

74 *Archipel 3*

Don Rodrigue : Je suis venu pour élargir la terre.

Don Rodrigue : Le Français qui habite en France, par exemple, c'est trop petit, on étouffe ! Il a l'Espagne sous les pieds et l'Angleterre sur la tête et dans ses côtes l'Allemagne et la Suisse et l'Italie, essayez de remuer avec ça !

Sept Épées : Il y a toujours quelque part un mur qui nous empêche de passer

Don Rodrigue : Le ciel, ça n'est pas un mur !

Don Rodrigue : Je veux la belle pomme parfaite

Sept épées : quelle pomme ?

Don Rodrigue : Le Globe ! Une pomme qu'on peut tenir dans la main.

Don Rodrigue : Tous les murs qui s'écartent, c'est comme la conscience qui s'élargit.²³⁸

²³⁸ Paul Claudel, *Le Soulier de satin*, 1929 // *Archipel 3*, 1987, pages 16 et 17.

4. Arrêts sur méthodes : historicités des corpus et représentations de la littérature

Nous avons jusqu'à présent opéré une synthèse à partir de l'intégralité du corpus, en distinguant certes quelques éléments du point de vue de la diachronie, notamment à partir des métadonnées, mais sans entrer dans le détail des méthodes. Or, si l'on passe à un grain plus fin, et si l'on traite des éléments qui n'apparaissent pas dans une approche synthétique, il apparaît que les méthodes proposent, du point de vue des métadonnées, des ensembles de textes liés à un moment historique précis, ou du point de vue des textes, des formats spécifiques, des manières d'envisager les échelles de texte qui leur sont propres. Nous verrons un exemple de corpus lié à un contexte institutionnel. Nous montrerons que le format des extraits signifie des rapports différents au texte littéraire. On peut ainsi observer la formation de sous-ensembles : des ensembles de textes permettant des approches similaires du texte littéraire, en dehors du corpus canonique, apparaissent çà et là.

4.1. *Historicités d'un corpus : Le Cours de langue et de civilisation française*

On peut identifier un premier ensemble autour de l'Alliance française, qui, par le *Cours de langue et de civilisation française* promeut des textes littéraires que l'on ne trouve pas nécessairement dans le canon FLM. On mesure ainsi à quel point le développement disciplinaire s'ancre dans une histoire, faite de lieux, d'agents entretenant des liens étroits : bien loin d'une littérature relevant d'une sphère séparée de l'expérience réelle, les corpus didactiques sont aussi le fruit de ces relations historiquement situées.

La présence de certaines œuvres récurrentes dans la première méthode de notre corpus s'explique par l'histoire de la méthode : le *Cours de langue et de civilisation française* de Gaston Mauger (ou « Mauger rouge ») fait apparaître de manière récurrente deux œuvres contemporaines de la création et de la publication de la méthode, et n'appartenant pas au corpus canonique de la littérature. Les deux constituent des cycles romanesques, l'un de Jules Romains, *Les Hommes de bonne volonté*²³⁹, l'autre de Georges Duhamel, *La Chronique des*

²³⁹ Les 27 volumes du cycle romanesque réaliste de Romains sont publiés régulièrement entre 1932 et 1946 par Flammarion.

*Pasquier*²⁴⁰. La première œuvre apparaît à sept reprises : deux fois dans le volume 2 du Mauger rouge, et sept fois dans le volume 3. La seconde œuvre apparaît à quatre reprises : une fois dans le volume 1, deux fois dans le volume 2, une fois dans le volume 3. Or cette surreprésentation par rapport aux œuvres classiques ne provient pas de spécificités du corpus FLE ou d'une actualité littéraire ponctuelle, mais de la configuration contemporaine de la diffusion du français, notamment dans sa dimension politique. La présence de ces œuvres, parce qu'elle trouve son origine dans la situation des auteurs, rend visible l'historicité de corpus littéraires, qui ne sont pas étrangers aux rapports sociaux, mais liés à la position des auteurs dans le champ concerné. Le succès du *Cours de civilisation* s'inscrit dans la dynamique de développement de l'Alliance française, et est étroitement associé à l'histoire de cette institution. Le projet d'un manuel spécifique à l'École de Paris et à l'Alliance française en général est formulé et planifié dès 1945, sous l'égide de Marc Blancpain, secrétaire général de l'Alliance française de 1944 à 1978, et des présidents Georges Duhamel (1947-1949), Emile Henriot (1949-1961) et Wilfrid Baumgartner (1961-1978). La préparation de la première méthode de langue de l'Alliance française débute sous la présidence de Georges Duhamel : qu'elle comporte autant d'extraits de la *Chronique des Pasquier* s'explique par la volonté de faire de la méthode une émanation de l'Alliance française, et par l'influence de son président. Le cycle romanesque de Duhamel n'est achevé qu'en 1945 : c'est un texte contemporain de la méthode. Il n'est certes pas le seul, et la présence d'extraits de recueils ou de récits de Jean Duché, Jacques Prévert, Maurice Fombeure, Pierre Daninos ou André Siegfried, témoigne de la place importante de la littérature contemporaine dans ces premières méthodes FLE d'édition française, mais peu d'œuvres sont aussi largement représentées. Bien plus, la seule autre œuvre, également une fresque romanesque, à apparaître à travers plusieurs extraits est celle de Jules Romains, et là encore, la présence importante du texte peut être expliquée par des phénomènes de sociabilité liées à l'histoire de l'Alliance française : Georges Duhamel et Jules Romains sont liés de longue date, appartenant tous deux au groupe de l'Abbaye. Tous deux ont travaillé également pour le réseau français, et Jules Romains est élu à l'Académie française en 1946, alors que Georges Duhamel, élu en 1935, en est le secrétaire

²⁴⁰ Le cycle romanesque de Duhamel se compose de dix ouvrages, publiés au Mercure de France entre 1933 et 1945.

perpétuel²⁴¹. On pourrait aller plus loin encore dans la recherche de causes proprement contextuelles dans les choix de texte apparaissant dans le corpus : Georges Duhamel dirige le *Mercure de France* à partir de 1937, et sur les vingt-deux extraits édités par cette maison dans l'ensemble de notre corpus, plus de la moitié, douze, apparaissent dans le corpus des « Mauger », sans que l'on puisse savoir s'il s'agit de questions de droits d'auteur ou de proximité avec les auteurs du *Mercure de France*. Trois extraits de différentes œuvres d'Emile Henriot (*La Flamme et les cendres*, *Les Temps innocents*, *Le livre de mon père*), alors président de l'Alliance française, figurent également dans le corpus. Plus anecdotique, enfin, le Mauger rouge fait figurer dans les textes un poème inédit de Maurice Bruézière²⁴², auteur de la méthode et successeur de Gaston Mauger à la direction de l'École parisienne de l'Alliance française. Le poème en question a une valeur littéraire très relative, et doit de manière évidente sa présence à la fonction exercée par son auteur. Émerge ainsi un corpus institutionnel, ou de réseau, lié aux noms de trois figures de l'Alliance française et de son école parisienne : Duhamel, Henriot et Mauger. Il est délicat de donner précisément les causes de ces choix. Facilité à obtenir les droits sur des textes contemporains ? Volonté de diffuser des auteurs grâce à la large diffusion de la méthode, vendue à plus de deux millions d'exemplaires ? Choix par affinités ? Le parcours précis des textes nécessiterait de trouver des archives témoignant du travail d'élaboration de la méthode, mais il apparaît en tout cas que la sélection des corpus est également liée à la situation des éditeurs et aux relations entre les auteurs : elle est faite de liens personnels, de réseaux professionnels et amicaux, de jeux d'influences également. Il va de soi que la production, en ce cas, n'envisage que peu la réception, sinon comme réservoir potentiel de lecteurs. Cet exemple souligne en tout cas la dimension contextuelle de l'élaboration des corpus littéraires, qui n'ont rien de désincarné.

4.2. *Studio : l'échelle de l'œuvre-auteur*

La méthode Studio propose une entrée non par œuvre mais par auteurs pour ses trois dossiers littéraires. C'est une approche biographique qui permet d'entrer dans les extraits des auteurs, mais le niveau des œuvres-livres est de ce fait gommé. Le premier ensemble présente

²⁴¹ La réponse de Duhamel au discours de réception de Jules Romains à l'Académie française met en avant cette amitié : « Quand un membre de l'Académie s'apprête à recevoir un nouveau confrère, il le prie, pour aller au plus sûr et au mieux, de fournir lui-même tous les renseignements utiles. Je n'ai rien fait de tel : c'est à mes souvenirs et à mes souvenirs seuls que je vais demander tous les éléments de ma réponse. Je vous connais depuis plus de quarante années. »

²⁴² *Le français et la vie 2*, 1972, page 240.

la figure de Camus à partir d'un document retraçant de manière chronologique son parcours : on entre dans l'œuvre par les dates²⁴³. Suivent l'incipit de *l'Étranger*, un extrait de *La Peste*, un extrait de la préface d'Albert Camus à l'édition américaine de *l'Étranger*, trois brèves citations sur la condition humaine extraites de *l'Homme révolté* et de *Caligula*, un extrait d'une interview de Camus et un extrait du *Discours de Suède* : le discours de l'auteur commente ainsi l'œuvre de l'auteur, illustrée par deux photographies d'Albert Camus : visage, vie, œuvre, la cohérence de la sélection texte est toute entière dans ce qu'elle compose de l'interprétation globale de l'œuvre de Camus.

Le second dossier présente Georges Simenon²⁴⁴ : on retrouve une mise en scène assez semblable des extraits : l'ensemble commence par une présentation biographique, rédigée par les auteurs de la méthode, reprenant quelques topoï de la figure du grand auteur : « Qui est le vrai Simenon ? Un romancier dont la vie se confond avec la légende », associée à des photographies de l'auteur. Suivent un extrait d'une chronique journalistique de Vialatte sur la dimension picturale des décors de Simenon, un extrait d'un « roman dur » de Simenon, les *Fiançailles de M. Hire*, et un extrait du Maigret *L'Affaire saint Fiacre*, les deux textes relevant de descriptions, et venant visiblement illustrer la chronique de Vialatte.

Enfin, le dernier dossier présente la figure de Marguerite Duras²⁴⁵. Étonnamment, celle-ci ne bénéficie d'aucune présentation biographique et la seule photo perceptible, outre une première de couverture où son visage apparaît tronqué, dans un gris clair à peine discernable, est son portrait à l'âge de 15 ans, repris pour l'affiche du film *L'Amant*, soulignant non pas la figure de l'autrice mais celle de son personnage dans la narration. L'entrée dans l'œuvre se fait par une sélection d'extraits à relier à des enregistrements. Une dernière page autour du polar ressemble trois extraits de Fred Vargas, Jean-Claude Izzo, et Claude Klotz, pour distinguer les passages narratifs des passages descriptifs, dans une approche des textes par les types, qui n'est pas nommée. En dehors de cette entrée, tous les extraits de la méthode sont intégrés par le biais de la figure de l'auteur, sans que les aspects spécifiques de chaque œuvre, et notamment l'échelle scénarique, ne soit abordée. D'autres méthodes proposent plusieurs extraits d'une même œuvre-auteur, comme *Campus 3*, qui travaille sur une sélection de citations extraites de l'œuvre de Patrick Modiano autour de la question du temps. Comparée

²⁴³ Studio +, 2003, page 53 à 55.

²⁴⁴ *Ibid.*, pages 96 et 97.

²⁴⁵ *Ibid.*, page 142 et 143.

à la prise en compte de la macrostructure, l'extrait, lorsqu'il est réintégré à un discours appartenant à sa sphère de production, est plus souvent lié à l'échelle de l'auteur. Dans l'édition FLE, les approches biographiques, à l'échelle de l'auteur, sont ainsi, bien que relativement rares, l'une des voies d'accès aux extraits littéraires. Elles s'avèrent plus fréquentes que les approches de l'œuvre-livre.

4.3. Archipel : variété des échelles de texte et sélection subjective

La méthode ne s'en tient pas à une rubrique littérature suivant un format unique, mais propose différents formats d'extraits de textes littéraires. C'est dans l'ensemble des méthodes abordées celle qui joue le plus sur la variation des échelles des textes. Nous avons vu plus haut²⁴⁶ un collage de citations recomposant une forme poétique à partir d'extraits d'un passage du *Soulier de Satin* de Claudel. D'autres formats s'appuyant sur la citation parsèment la méthode, dès le livre 1. Le travail lexical sur les saisons s'appuie sur une évocation de leurs connotations à partir de brèves citations de poèmes. Un travail sur Chardin s'accompagne de cinq citations de Denis Diderot. Le livre 2 propose plusieurs suites d'extraits de la même œuvre : trois extraits de *l'Ecluse* de Jean-Pierre Faye introduisent un atelier d'écriture et définissent le chronotope du récit. Ils constituent une introduction à la lecture de l'œuvre intégrale. On relève également une sélection de dix extraits des *Exercices de style* de Raymond Queneau²⁴⁷, un diptyque de deux scènes d'*En attendant Godot* de Beckett²⁴⁸, trois extraits, disséminés à différents moments de la méthode, de *Paroles* de Prévert²⁴⁹. Le livre 3, outre le montage à partir de Claudel, propose de brèves citations de Francis Ponge²⁵⁰, des groupements thématiques autour de la mer²⁵¹, convoquant Baudelaire, Lescure, Le Clézio, de la mer Méditerranée (Camus, Fernandez, Du Bellay, Valéry), des îles, de la ville, correspondant au parcours par les lieux choisi par le manuel, plusieurs brefs extraits des *Salons* de Diderot, ou encore une nouvelle complète de Pierre Vilbreau, *Petites nouvelles du monde*. La plupart des extraits correspondent au format du morceau choisi, isolé, abordé en général de manière thématique, mais il ne s'agit que de l'un des formats possibles du texte, qui peut apparaître dans plusieurs rubriques différentes dont l'intitulé n'est pas figé. Ce rapide aperçu des

²⁴⁶ Voir Partie 4, Chapitre 4, 3.2.3.

²⁴⁷ *Archipel*, pages 59 à 61.

²⁴⁸ *Ibid.*, pages 81 à 83.

²⁴⁹ *Ibid.*, pages 12, 54 et 100.

²⁵⁰ *Ibid.*, page 21.

²⁵¹ *Ibid.*, pages 28 et 29, pages 37 à 40.

contenus littéraires souligne l'absence de format figé proposé par la méthode : le découpage demeure extrêmement souple, et n'obéit pas à un cahier des charges unique, ni en termes de rapport à l'œuvre-livre ou à l'œuvre-auteur, ni de prise en charge de la macrostructure ou de l'échelle citationnelle. Se dégage du corpus littéraire ainsi constitué le sentiment qu'il s'agit tout autant d'un corpus pédagogique que de sélections personnelles, issues de la bibliothèque configuration des textes, intégrant la variété des échelles, correspond à une construction intérieure des auteurs de manuel, et guidées par un projet d'ensemble singulier : la rigoureuse de la méthode qui ne fonctionne pas à travers un schéma réductible (par la structure identique de chaque unité), mais autour de la notion qui donne son titre à l'œuvre. Force est cependant constater que rares sont les méthodes proposant d'aborder un ensemble d'extraits, et conservant une certaine liberté dans l'introduction des textes. Dans l'ensemble, l'extraction demeure isolée, et s'accompagne le plus fréquemment d'un oubli de l'échelle de l'œuvre : de la même manière que le détail d'un tableau se verrait découpé et collé dans un autre ensemble, le texte est réintégré à un autre discours, celui de la méthode.

5. La fabrique des auteurs

Le corpus des extraits d'œuvres littéraires fait l'objet d'approches par auteur ou même par œuvres, comparant l'écart entre les œuvres hors contexte d'enseignement et en contexte d'enseignement. Denizot aborde le corpus scolaire des extraits de Balzac à différentes époques dans les manuels scolaires. Elle montre ainsi à quel point les enjeux disciplinaires (les contenus de savoir à enseigner, les exercices scolaires visés) informent la sélection des extraits, avant les considérations littéraires et esthétiques : « les extraits sont destinés à construire des savoirs disciplinaires, plus qu'à conduire les élèves vers une lecture personnelle de Balzac. ». L'intégration d'extraits d'Eugénie Grandet au tournant des XIX^e et XX^e siècle correspond ainsi aux « finalités morales de la discipline », à faire lire des scènes édifiantes, alors que les extraits du Père Goriot intégrés au corpus après les années 1970 montrent un corpus réduit aux portraits et aux descriptions, travaillant sur l'« effet-personnage » et sur un lien étroit entre réalisme et description, si bien que les « romans balzaciens illustrent le genre réaliste, parfois jusqu'à l'absurde » (2013 : 227).

Ce travail précis sur des sous-corpus, s'appuyant sur des ensembles d'extrait, se fait aussi à partir d'œuvres isolées. Belhadjin, Bishop, Lopez (2019 : 159) soulignent dans une étude sur la mise en corpus des *Misérables* de Victor Hugo la permanence du rapport aux personnages Cosette, Jean Valjean et Gavroche. Analysant « comment la mise en extraits

participe à la déconstruction/reconstruction des *Misérables*, dans les lectures scolaires, contribuant à créer une mémoire partagée mais simplifiée du roman », elles montrent que le corpus scolaire à destination de l'enseignement scolaire et de l'enseignement professionnel joue sur l'imaginaire de l'enfance et sur un renforcement du romanesque. La dimension d'engagement du roman, qui répond au *Discours sur la misère* de 1849, est gommé : « le phénomène de recontextualisation passe par une entreprise de décontextualisation idéologique importante au profit de la dimension romanesque de l'œuvre ».

Nous nous proposons de montrer l'intérêt de ces études par sous-corpus pour une compréhension fine des enjeux de la recontextualisation des extraits d'œuvre littéraire en contexte FLE « globaliste », à travers les exemples de la mise en extraits d'œuvres de Georges Perec et de Roland Barthes. De manière plus générale, des études régulières de ces sous-corpus permettent de mieux cerner les finalités assignées à certains pans de la littérature (patrimoine, loisirs), les stéréotypies concernant certains auteurs et l'évolution des tabous en classe de langue. Le travail d'extraction et de mise en corpus, pour ces auteurs, combine l'intégration de contraintes provenant du champ (l'héritage de la forme, les attentes méthodologiques), tournées vers l'amont, et de contraintes liées à la réception, tournée vers l'aval.

5.1. *Barthes pour le FLE*

Ce que l'on pourrait appeler « le Barthes pour le FLE », ou représentation de l'œuvre de Roland Barthes filtrée par la sélection d'extraits pour l'enseignement-apprentissage du FLE, rend sensible les tensions entre littérarité et mise à l'échelle de l'œuvre pour l'apprenant. Roland Barthes apparaît à 10 reprises entre 1983 et 2002, pour des extraits des quatre œuvres suivantes : *Fragments d'un discours amoureux*, *Roland Barthes par lui-même*, *l'Empire des signes*, *Mythologies*. Les extraits se concentrent donc sur une petite partie de l'œuvre. Avant de comparer le traitement de deux extraits des *Fragments d'un discours amoureux*, nous écarterons l'extrait de *Roland Barthes par lui-même* de ce sous-corpus, pour une raison qu'il est cependant intéressant de donner. On remarque que ce passage n'est pas extrait directement de l'œuvre de Barthes mais d'un autre manuel, la *Petite fabrique de littérature*²⁵², ce que permettent d'identifier le travail de mise en page et le glissement générique qui en découle.

²⁵² DUCHESNE Alain et LEGUAY Thierry (dir.), *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard, 2001.

L'extrait proposé se compose en effet de deux listes brèves : la forme du texte est modifiée par le retour à la ligne, qui semble former des vers. Cette mise en page est très exactement extraite de *La Petite fabrique de littérature*, qui cite le texte bien plus longuement, jusqu'à « Le Serrano à sept heures du matin en sortant de Salamanque », etc. puis jusqu'à « les soirées avec les gens que je n'aime pas ». Le texte autobiographique est donc une mise en extrait d'une mise en extrait, déjà travaillé par un autre ouvrage d'enseignement, à visée rhétorique : la *Petite fabrique* travaille les textes littéraires en tant que modèle d'écriture, dans la lignée de l'enseignement rhétorique antérieur à l'enseignement de l'histoire littéraire. Si l'on observe l'intégration de l'extrait dans le manuel, on note aussi que l'amphitextualité avec Sei Shonagon est elle-même reprise de la *Petite fabrique de littérature* : ce qui semblait être une extraction de Barthes est en réalité une extraction d'un manuel de littérature, qui pourtant n'est pas cité. Il s'agit de proposer des modèles pour une écriture créative (« Faites votre propre liste des choses que vous aimez et que vous n'aimez pas ») : le texte littéraire, ici, est avant tout un déclencheur. Le manuel extrait les propositions didactiques d'un autre manuel. Cette circulation des extraits dans des corpus *in vitro*, notamment via des anthologies, crée un nouvel écart avec le texte source, et se révèle être une pratique assez courante des méthodes FLE.

Si l'on reprend le corpus directement extrait de Barthes, on observe d'importantes modifications des textes, pour tous les extraits. Dans le premier extrait d'*Archipel*²⁵³, le texte extrait des *Fragments d'un discours amoureux* consiste en une recomposition : l'extrait occupe les trois quarts de la page, constituant un morceau de format canonique, de 35 lignes. L'adaptation aux contraintes de classicisation et de standardisation de l'extrait introduit plusieurs modifications qui entrent en contradiction avec le propos de Barthes. Les références en marge du texte, manifestation d'une forme de liberté typographique ou de mise en page du fragment, se donnant comme notes, sont supprimées : Schönberg, Winnicott, Pelléas. La forme de la marge n'entre pas dans la mise en extrait de la méthode. L'excerpteur rajoute en revanche des intertitres au passage : « Définitions », puis « Scénographies de l'attente ». Il ajoute un alinéa là où il n'y en avait pas : « Que faire ? », créant ainsi deux parties. Cela coupe donc l'exposition de l'acte I, alors que le texte est structuré autour d'un résumé des cinq actes de la pièce de l'attente, minimisant ainsi l'importance de l'acte. Mais en même temps, la fin

²⁵³ Notice 68, Roland Barthes, *Fragments d'un discours amoureux*, 1977 // *Archipel* 2, 1983, page 84.

d'un paragraphe correspond à un moment d'intégration²⁵⁴, une pause nécessaire au lecteur non compétent : en ajoutant ainsi une fin de paragraphe, le didacticien rompt peut-être avec la structuration mûrement réfléchie du texte, mais qui n'a pas été pensée pour un lecteur étranger apprenant. Cet extrait est ainsi un cas de « mise à niveau », de « mise à l'échelle », dans le redécoupage du texte.

Mais cette mise à l'échelle s'oppose à certains principes de l'écriture des *Fragments* : la préface même de Barthes contredit ainsi l'idée de définition, qui devient pourtant l'un des intertitres du manuel : « Ce qui est lu en tête de chaque figure n'est pas sa définition, c'est son argument, Argumentum : "exposition, récit, sommaire, petit drame, histoire inventée."; j'ajoute : instrument de distanciation, pancarte à la Brecht. ». On voit donc que la complexité du dispositif de Barthes, qui inclut une réflexivité sur l'écriture, est gommée dans le manuel. La forme du *fragment*, du « bris de discours » (1977 : 10) semble inviter à l'extraction car le fragment serait déjà coupé, libre, flottant. L'introduction, intitulée « Comment est fait ce livre », récuse l'idée même d'œuvre et justifie la sécabilité des extraits :

En termes linguistiques on dirait que les figures sont distributives, mais qu'elles ne sont pas intégratives ; elles restent toujours au même niveau : l'amoureux parle par paquets de phrases, mais il n'intègre pas ces phrases à un niveau supérieur, à une œuvre ; c'est un discours horizontal : aucune transcendance, aucun salut, aucun roman (mais beaucoup de romanesque). Pour faire entendre qu'il ne s'agissait pas ici d'une histoire d'amour (ou de l'histoire d'un amour), pour décourager la tentation du sens, il était nécessaire de choisir un ordre absolument insignifiant. On a donc soumis la suite des figures (inévitables puisque le livre est astreint, par statut, au cheminement) à deux arbitraires conjugués : celui de la nomination et celui de l'alphabet. (1977 : 9)

Le manuel unifie et autonomise le fragment, d'abord en le structurant de manière interne (intertitres, alinéas), ensuite en le réintégrant, par la technique de l'amphitextualité, dans le cadre de l'ouvrage. Barthes, à travers le prisme des méthodes, est un Barthes sémiologue et fragmentaire (*Fragments d'un discours amoureux, Barthes par lui-même*), mais la mise en extrait gomme ce qui a présidé au choix des textes. Le fragment facilite la sélection, attire l'attention de l'excerpteur, car il semble facile à manipuler, mais demande cependant un travail de réunification. Les coupes, enfin, montrent la mise à niveau énonciative : les

²⁵⁴ Coirier, Gaonac'h et Passerault montrent le rôle des frontières du texte dans l'intégration, c'est-à-dire dans le passage dans la mémoire à long terme avec perte de l'énoncé littéral, de ce qui est lu. « Le déclenchement des traitements intégratifs » est lié à la présence de « marques de rupture thématique et de ponctuation ». Fins de paragraphes, ponctuation forte, autres marques de structurations jouent un rôle important. Les lieux où se déroulent les phases d'intégration correspondent en général à des frontières textuelles. (1996 : 77)

commentaires de second niveau sont effacés, pour ne plus laisser subsister qu'une strate énonciative. Ce qui semble favoriser la sélection, la fragmentation, exige simultanément que l'extrait soit retravaillé, défragmenté.

5.2. *Perec pour le FLE*

Les auteurs sont identifiés par certains thèmes clefs, qui demeurent les entrées obligatoires dans l'œuvre. Georges Perec apparaît à douze reprises dans le corpus, entre 1972 et 2003. Les œuvres représentées sont les suivantes : *La vie mode d'emploi* (1978), *Les Choses* (1965), *Je me souviens* (1978), *Espèces d'espaces* (1974). *Les Choses* représentent la moitié des occurrences : là encore, le texte se concentre sur quelques œuvres emblématiques d'un auteur. Tous les textes relèvent de la description de lieux, de personnes ou de la description sociologique. Les extraits de Georges Perec sont abordés comme des déclencheurs d'écriture ou comme des textes à valeur anthropologique, témoignant de la vie contemporaine française. Ils sont le plus souvent de brefs passages descriptifs, de liste, et, comme tel, autonomes, puisque leur lien se fait avec le référent, plus qu'avec le reste de l'œuvre. Il n'y a donc pas de situation des textes.

Les extraits révèlent que le corpus FLE s'attache d'abord à un versant sociologique de Perec. L'extrait intitulé « Jérôme ou Sylvie ou l'argent-obsession »²⁵⁵ travaille sur la société de consommation : les personnages sont des *types*, à la manière des types balzaciens, ou de la typification du roman populaire, ce que vient dire la première question d'analyse : « Pensez-vous que l'attitude de Jérôme et Sylvie soit typique de notre époque ? ». Le titre, portant sur les personnages, structure déjà la lecture de l'extrait autour de ces personnages-types.

Un autre aspect dominant dans ce corpus Perec est le choix de textes pour l'écriture. L'accompagnement didactique est centré sur de brèves productions écrites privilégiant une approche rhétorique qui reproduit un trait d'écriture du passage sélectionné. Ainsi, l'extrait intitulé « La vie de quartier »²⁵⁶ propose de faire des inventaires, le montage d'extraits de *Je me souviens*²⁵⁷ demande une liste de souvenirs à la manière de Perec ou l'extrait d'*Espèces d'espace*²⁵⁸, sans doute pensé en lien avec le « Je me souviens » propose de faire un dictionnaire des souvenirs « comme Georges Perec ». Un texte récurrent apparaît, qui est la

²⁵⁵ Notice 1134, *Libre échange*, 1993, page 97.

²⁵⁶ Notice 355, *Campus 2*, 2002, page 72.

²⁵⁷ Notice 1233, *Echo B1, volume 1*, 2010, page 127.

²⁵⁸ Notice 805, *Panorama 3*, 1997, page 14.

fin des *Choses*. L'une des propositions consiste à continuer le texte : pour cela, elle modifie la fin pour souligner la dimension d'ouverture. L'autre se veut une observation de la société française. Le texte récurrent propose ainsi les deux approches de Perec, sociologue et déclencheur. Le corpus FLE délimite ainsi un Perec qu'on pourrait définir comme un sociologue oulipien, photographe de la société française et ouvrier de productions écrites.

6. Conclusion : les contraintes fortes du corpus *in vitro*

L'étude du corpus éditorial met donc en avant un besoin constant de standardiser et de classiciser le texte littéraire. Le fait que l'extrait soit de taille réduite et proposé comme un document authentique est corrélé à la nécessité de donner une vue détaillée du texte : de la même manière que le détail du tableau fixe l'attention sur des éléments qui ne seraient que balayés par un regard englobant, l'extrait rend nécessaire la lisibilité de tous les termes (à travers notamment la présence de notes lexicales abondantes) et de toutes les références culturelles du texte découpé. Puisqu'il y a peu, ce peu doit du moins être transparent, explicable du point de vue de l'enseignant. Bien entendu, les propositions de l'approche globale adoptée dans le cadre d'une didactique de la réception dans une perspective communicationnelle prétendent laisser leur place à l'inconnu, aller du familier vers l'inconnu, mais la place laissée aux difficultés est minime : tout doit être accessible.

Des espaces de liberté demeurent cependant. Nous observons, dans le geste de l'auteur de manuel, quelque chose qui relève du plaisir littéraire, comme certaines propositions créatives permettent de le déceler. Le morceau choisi est aussi celui dont se délecte l'excerpteur, et les mises en œuvre de textes extraits dans le cadre de cours de FLE montrent que le choix du texte dépend en grande partie de ce plaisir. Celui qui extrait suppose que l'extrait sera capable de provoquer le même plaisir chez le lecteur. Le paradoxe est qu'en contexte didactique, d'apprentissage, ce qui relève d'une lecture littéraire, le choix du texte, soit tout entier pris en charge, dans le meilleur des cas par l'enseignant, dans un cas très répandu par l'auteur du manuel, la valeur de pratique littéraire de la lecture citationnelle ou par extraction disparaissant donc pour l'apprenant. Dans la configuration didactique, pour l'apprenant de langue étrangère, le morceau est toujours déjà choisi.

Par ailleurs, l'extrait peut se caractériser, et c'est très largement le cas dans le corpus éditorial que nous avons étudié, par l'oubli presque complet de l'œuvre, si bien que les questions de rapport entre œuvre et extraits perdent de leur pertinence. Le braconnage littéraire qu'est l'extrait peut ne conserver qu'un lien très lâche avec, non

seulement l'œuvre, mais plus largement le discours littéraire initial. En FLE, l'œuvre littéraire est au service de l'apprentissage linguistique, nous dit le corpus d'extraits : s'il existe là un risque d'instrumentalisation du texte, la littérature y trouve aussi une certaine autonomie par rapport aux risques de formalisme. Le morceau est rarement choisi pour son rapport à des formes littéraires qu'il s'agirait d'illustrer. En effet, si les rapports d'échelle texte/œuvre peuvent sembler pertinents pour une didactique de la littérature disciplinaire, se donnant comme objet explicite d'enseignement la compréhension de l'œuvre dans une démarche littéraire, la poétique de l'extrait montre qu'ils n'occupent qu'un rôle tout à fait secondaire dans le cadre d'un enseignement linguistique tel que le présente le matériel éditorial.

Une autre conclusion est que la taille même de l'extrait, héritier à la fois du morceau choisi et du traitement de documents authentiques à partir des années 1990, oblige à la recherche de la lisibilité. La standardisation est imposée par l'échelle même du texte : la réduction au détail, à l'échelle 1:1, la focalisation qu'elle impose rend nécessaire la lisibilité de tous les éléments du textes, qu'il s'agisse du lexique, de la syntaxe ou de la référentialité de celui-ci. L'extrait ne représente qu'une petite portion, un peu de l'œuvre, et ce peu se doit par conséquent d'être entièrement assimilable, sans perte, sans déchet, sans inconnu qui demeure. L'échelle de l'extrait, dans la méthode, impose une certaine économie du texte, qui relève de la condensation. Lorsque l'on passe à des échelles plus grandes, la contrainte se relâche.

Les pratiques de classe et les corpus contextualisés disent cependant un autre rapport au texte, et aux échelles des textes.

Chapitre 5 *Le corpus in vivo : l'enseignant excerpteur*

Les corpus éditoriaux ne constituent qu'une petite partie des découpages de textes proposés dans le cadre de la classe. Lorsque le support n'est pas une méthode, le corpus n'appartient qu'à l'enseignant et à ses étudiants : corpus éphémère, élaboré pour un semestre, une année, parfois réitéré, mais visant un public restreint, une ou plusieurs classes, il obéit à des modalités de production et à des idéologies du texte bien différentes. Enquêter sur ce corpus « en milieu vivant », construit par des enseignants au contact de leurs étudiants nécessite une tout autre approche méthodologique que celle que nous avons mis en œuvre jusqu'ici. L'approche partiellement quantitative, s'appuyant sur le nombre de textes par siècle, la présence d'auteurs, d'œuvres et d'extraits récurrents n'a plus de valeur, l'approche qualitative s'appuyant sur le découpage des textes ne peut plus s'inscrire dans des

comparaisons à large échelle, et il nous faut descendre à une échelle plus fine encore, au plus près de la démarche de sélection, telle qu'en parlent les enseignants, et de sa mise en œuvre dans le cadre de la classe. D'un corpus éditorial, nous passons à un terrain humain, conjoignant observations de classe et entretiens menés avec les enseignants-extracteurs.

1. Choix du terrain

Nous nous intéressons pour ce faire à des étudiants de niveau universitaire, de tous parcours, et à des enseignants doublement spécialistes de FLE et de littérature. Nous avons exploré plusieurs terrains, avant de décider de poursuivre notre enquête à l'Université de Vincennes à Saint-Denis, Paris 8 (désormais UVSD), et dans notre lieu de travail, à l'Université Sorbonne nouvelle (désormais USN). Le premier terrain exploré était celui des classes d'accueil au lycée Lucas de Nehou, et au collège Mallarmé, à Paris. Cependant, l'écart des corpus (textes ordinaires, littérature jeunesse) avec notre corpus éditorial était tel qu'aucune comparaison n'était possible. L'usage de textes littéraires était par ailleurs limité à la fin de l'année scolaire, une fois le stage professionnel effectué : les contraintes du programme le réduisaient à la portion congrue et rendaient aléatoires la constitution d'un corpus littéraire conséquent. Un travail comparatif sur les corpus *in vivo* constitués dans le secondaire et un corpus *in vitro* élaboré à partir de manuels d'édition FLE à destination des enfants et des adolescents aurait été plus cohérent avec ce type de terrain. Un autre terrain possible était celui d'écoles privées, qui mettaient en œuvre les supports pédagogiques des manuels que nous utilisons, par exemple *Alter Ego* à l'Alliance française de Paris, avec laquelle nous étions en contact. Mais le corpus utilisé n'était pas de la main des enseignants : nous n'y avons pas identifié de fabrique de corpus, à proprement parler, mais une mise en œuvre des corpus éditoriaux²⁵⁹. C'est dans le contexte universitaire que nous avons trouvé les corpus littéraires de terrain construits par des enseignants autonomes pour des apprenants adultes. Nous avons privilégié des observations pouvant se dérouler tout au long du semestre plutôt que des cours ponctuels. Déborah Aboab, professeure agrégée détachée dans le supérieur, a accepté de nous accueillir dans le cadre de son cours portant sur une œuvre intégrale, et nous avons contacté Nicole Blondeau et Ferroudja Allouache, maîtresses de

²⁵⁹ Cette enquête demeure à réaliser, et nous semble importante.

conférences, afin de mener également des observations dans les cours de Lansad²⁶⁰ de l'UVSD, tout au long du premier semestre de l'année universitaire 2018-2019.

2. Spécificités communes aux terrains

Le premier cours suivi, à l'UVSD, se déroule à dans le cadre de cours de langue transversaux à destination d'étudiants en échange. Le second cours, à l'USN, se déroulait dans le cadre d'un diplôme universitaire de langue française (DULF), au premier semestre 2019. Ces deux enseignements reposent sur un corpus de textes littéraires dont la configuration obéit à des paramètres bien différents. Nous avons suivi et enregistré les cours en format audio, et mené des entretiens réflexifs sur le choix du corpus avec les enseignantes responsables de ces cours. Toutes deux sont des enseignantes expérimentées : l'on peut parler de pratiques expertes, caractérisées par une forte autonomie. Les terrains présentent par ailleurs un lien assez fort avec la recherche, qui font que l'accueil d'enquêtes et de pratiques de recherche est perçu comme allant de soi. Grassin et Parpette (2020 : §7) désignent les centres universitaires de FLE comme des lieux « institutionnalisant les liens entre recherche et pratique », le profil des enseignants qui y travaille se situant « entre recherche et intervention ». Cela se vérifie pour les terrains que nous avons choisis, puisqu'une grande partie des enseignants en diplômes universitaires, comme nous-mêmes, sont membres ou membres associés de laboratoires de recherche. À USN, le diplôme appartient au département de Didactique du Français langue étrangère et articule donc formation linguistique, formation initiale (diplômes nationaux, parcours FLE de licence, master de didactique des langues), formation continuée ou complémentaire (Diplôme universitaire « Enseignement complémentaire de didactique du français (langue étrangère et seconde ») et recherche (affiliation au laboratoire DILTEC). Les enseignantes de UVSD qui nous accueillent sont enseignantes-chercheuses, impliquées dans des équipes de recherche en sciences de l'éducation et en littérature francophone. Le département Communication/Français Langue étrangère appartient ainsi à l'UFR SEPF (Sciences de l'éducation, Psychanalyse, Communication et français langue étrangère [Com-Fle]) et constitue un département spécialisé dans l'offre de cours pour l'accueil des étudiants étrangers dont le français constitue un objet d'apprentissage : il est relié à des laboratoires de recherche appartenant aux Sciences de l'Education, comme le laboratoire EXPERICE. Nous

²⁶⁰ Les cours de langues pour les spécialistes d'autres disciplines (Lansad) ne visent pas une spécialisation littéraire.

avons perçu ce lien à la recherche comme un élément extrêmement facilitateur pour notre entrée dans l'espace des cours : il va de soi pour les enseignantes que toute classe est un espace d'expérimentation, que l'enseignement peut donner lieu à des enquêtes, et les enseignantes avaient elles-mêmes pratiqué des activités de recherche dans le domaine de la didactique des langues, autour de la question de la littérature : ainsi des travaux de Blondeau (2011) intitulés *Littérature et didactiques du FLE/FLS : pour une poétique du divers*, de Blondeau, Allouache, Potolia (2021) *Littératures des migrations et des exils : espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues*, et d'Aboab, Rollinat-Levasseur, Woerly (2016) *Le développement des capacités de reliance par des rencontres entre étudiants francophones et étudiants en langue française*.

Les apprenants des diplômes et cours observés, s'ils ont des parcours très variés, ont comme point commun d'avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires, souvent un premier diplôme universitaire et d'être engagés dans un parcours ou un projet d'études en langue française. Nous reviendrons sur les particularités de chacun des groupes. Les cours auxquels nous assistons s'appuient donc sur une analyse didactique de pratiques expertes en contexte universitaire de FLE pour des non-spécialistes (diplômes universitaires de français général ou sur objectifs universitaires, cours LANSAD) dans le cadre d'enseignements s'appuyant sur les extraits et sur l'œuvre littéraire. La constitution des corpus littéraires obéit à des règles assez différentes de la production décontextualisée, coupée de la relation avec les apprenants. Les phénomènes d'extraction, de focalisation, de réancrage, de déplacement dans l'œuvre et dans les assemblages permettent de montrer comment les enseignants experts travaillent constamment avec les échelles de textes, de manière multi-dimensionnelle, sortant de la standardisation et de la classicisation observée jusqu'ici, et comment les apprenants s'installent (ou non) dans ces textes mis à leur échelle.

3. Un corpus « groupement de textes »

3.1. Déroulement de l'enquête

C'est par l'intermédiaire d'une collègue, Ferroudja Allouache, qui avait eu la bienveillance de nous accueillir dans le cadre d'ateliers d'écriture, que nous rencontrons Nicole Blondeau (notée N.B.), qui accueille des étudiants allophones inscrits dans différents cursus de l'UVSD, dans le cadre d'un cours de français langue étrangère, travaillant la compréhension écrite et la production écrite par les textes littéraires. N.B. est enseignante-chercheuse, formée à la littérature, à la didactique du français langue étrangère et aux sciences

de l'éducation : durant l'entretien, elle se définit explicitement à travers la combinaison de ces trois domaines.

N.B. : Je suis de formation littéraire. Après la prépa littéraire, j'ai bifurqué dans le FLE, donc j'ai préparé à ce moment-là une maîtrise FLE, un DEA à Paris 3 / et quand j'ai préparé ma thèse, je suis partie de la section didactique parce que je ne pouvais pas faire en didactique ce que je voulais faire pour ma thèse // maintenant...[hésite] mais à cette époque-là c'était absolument impossible.

J'ai toujours eu, pas toujours, mais j'en en fait trois casquettes, si je puis dire, la littérature, ça a été ma formation, ma passion, la didactique, je ne peux pas ne pas dire que j'ai pas fait d'études en didactique c'est pas possible, et les sciences de l'éducation. /// Donc je suis une interdisciplinarité à moi toute seule [rire].

Le cours, semestriel, s'intitule : « Compréhension et expression écrite à partir de textes littéraires » et se déroule le mardi, de manière hebdomadaire, de 15h à 18h, rassemblant vingt-quatre étudiants de douze nationalités différentes. Certains suivent le cours dans le cadre des enseignements de langue liés à Erasmus (Allemagne, Italie, Grèce), d'autres, notamment extra-européens, sont inscrits dans les diplômes nationaux (Etats-Unis, via la Mission Interuniversitaire de Coordination des Echanges Franco-Américains, Arabie saoudite, Afghanistan, Chine, Corée du Sud, Colombie, Russie, Turquie, Venezuela). Nous avons observé l'intégralité des cours, enregistrés en format audio, plus léger à intégrer à la classe qu'un format vidéo, et plus en phase avec la manière dont l'enseignante nous a intégrée au cours, en nous attribuant, de manière tout à fait fluide, un rôle autre que celui d'observatrice.

Comme à USN, la proximité du terrain avec le monde de la recherche rend les précautions de la mise en place d'une observation participante peu utiles voire contre-productive : c'est le temps long de notre présence qui instaure peu à peu une relation naturelle avec les étudiants et l'enseignante. Les observations débutent en janvier 2019, avec deux séances initiales sans enregistrement et se déroulent tout au long du semestre, sur huit séances, soit vingt-quatre heures de cours. Nous enregistrons ainsi vingt heures de cours, en audio, à l'aide de notre propre matériel. Les enregistrements sont transcrits dans la perspective d'une analyse de contenus.

Lors de la séance initiale, nous nous sommes présentée en cours en tant que doctorante, menant une recherche sur l'étude des textes littéraires. N.B. complète notre présentation en précisant que nous enseignons nous-mêmes le FLE dans le cadre d'une autre université : assez rapidement, les étudiants se tournent vers nous, en tant que personne-ressource, lors des activités en binôme ou en petit groupe. N.B., intéressée par un travail en équipe, nous invite également à prendre en charge certains moments du cours, à faire part d'interprétations au sein du groupe. Assez vite, nous oscillons entre une forme d'extériorité (ce sont bien des

pratiques du texte littéraire élaborées par d'autres que nous observons) et une participation régulière au déroulement du cours, en tant qu'enseignante. La participation se manifeste par la prise en charge partielle de périodes de cours, négociée de manière informelle, l'intégration aux travaux en petits groupes, et l'animation de moments du cours avec l'enseignante, là aussi mise en place de manière spontanée, informelle, mais avec notre accord et celle de l'enseignante. Elle nous propose par exemple d'intervenir sur la comparaison d'extraits de Mizubayashi et de Kristof, à la suite d'une discussion informelle sur les textes :

N.B. : C'est deux textes complètement différents. Et la semaine dernière, Donatienne a vu quelque chose dans la confrontation de ces deux textes que moi j'avais pas vu et c'est vraiment intéressant. Tu peux y aller ? Bah viens avec moi, s'il te plaît, je me sentirai moins seule, j'en ai marre de m'agiter toute seule ! On va être deux à s'agiter, alors [rires].

La posture adoptée relève à nos yeux d'une logique de transaction, qui facilite la recherche, en en faisant l'un des éléments de l'échange : puisque les participants du cours nous font d'une certaine manière le don d'être observés, nous acceptons de remplir les tâches qu'eux ou l'enseignante nous proposent. Les interactions nous permettent qui plus est de mieux saisir le fonctionnement du groupe et de mieux connaître les apprenants. Si notre présence dans l'espace de la classe se justifie de manière explicite par l'existence de notre recherche, nous ne dévoilons que partiellement ce qui retient notre attention, la question des corpus eux-mêmes, en premier lieu parce que la précision de l'objet n'intéresse pas les apprenants observés. Nous précisons aux étudiants que nous allons les enregistrer, leur montrant l'appareil qui sera utilisé : c'est la durée de l'enquête, et la qualité de la relation avec le groupe classe qui permet de faire oublier peu à peu le sentiment d'être observé. La classe est en outre déjà marquée par la présence de deux stagiaires de licence, francophones, H. et M., qui assistent l'enseignante à tous les cours. La présence de personnes extérieures au cours, intégrées à l'enseignement en tant que francophones, existe avant notre arrivée. Il nous paraît évident, dès le premier contact, qu'il n'est pas envisageable de dissimuler les enjeux de la recherche à notre collègue, N.B. : cela ne correspond pas à son éthique de la recherche. Les observations, la collecte de copies d'étudiants, et la collecte du corpus littéraire mobilisé se doublent d'un entretien de quarante-cinq minutes avec l'enseignante, effectué, sur son invitation, à son domicile, et portant sur le déroulé du cours et son mode de sélection des extraits. L'entretien est mené à l'issue du semestre, en juin 2019. Il prend la forme d'un entretien à structure faible (Blanchet, 2006), guidé par un questionnement ouvert sur la sélection des textes, et par le recours aux textes supports pour permettre à l'interviewée de mobiliser ses souvenirs et sa réflexion. Il comporte une part de réflexivité : il ne s'agit pas

d'un entretien d'auto-confrontation, mais d'un commentaire sur l'élaboration d'un corpus personnel.

Nous obtenons ainsi un ensemble de données brutes : enregistrements audios en classe et avec l'enseignante, corpus de textes et copies d'étudiants. Les données traitées sont les transcriptions des enregistrements, effectuées dans une perspective d'analyse de pratique, et afin de pouvoir justifier dans notre développement des analyses effectuées. Pour les manipuler plus facilement, nous établissons un synopsis des séances, qui donne un aperçu rapide des contenus. Nous ne transcrivons pas l'intégralité des enregistrements, mais les parties intéressantes identifiées à travers les synopsis. Les données secondaires sont ainsi la transcription et l'organisation en synopsis, qui constitue déjà une analyse des séances observées.

3.2. *Formats du corpus et finalités des extraits*

Les textes servant de support à ce cours de FLE sont regroupés autour de la thématique « Premières rencontres ». Lors de l'entretien, N.B. explique ce choix par la volonté de permettre le parcours d'œuvres classiques de la littérature française tout en recherchant une ouverture du corpus à des œuvres plus contemporaines, excédant le cadre de la France métropolitaine, et également écrite par des femmes. Le corpus associe des formes brèves, canoniques, et des formes longues, ouvrant à une nouvelle découpe à l'intérieur du texte proposé. La mise en corpus est un exercice proposé aux apprenants eux-mêmes. Voici la succession des textes, tout au long du semestre : l'approche n'en est pas tout à fait chronologique, mais la longueur s'accroît peu à peu.

TABLEAU 10 CORPUS BLONDEAU

Madame de La Fayette	<i>La Princesse de Clèves</i>	1678
Voltaire	<i>Candide</i>	1759
Gustave Flaubert	<i>Madame Bovary</i>	1856
Marguerite Yourcenar	<i>Alexis ou le traité du vain combat</i>	1929
Annie Ernaux	<i>Passion simple</i>	1991
Marguerite Duras	<i>L'Amant</i>	1984
Marguerite Duras,	<i>L'Amant de la Chine du Nord</i>	1991
Agota Kristof	<i>L'Analphabète</i>	2004

Akira Mizubayashi	<i>Une langue venue d'ailleurs</i>	2011
Stendhal	<i>Le Rouge et le Noir</i>	1830
Assia Djébar	<i>Les Nuits de Strasbourg</i>	1997
Léonora Miano	<i>Crépuscule du tourment</i>	2016

3.2.1. Rythme croissant du corpus

Une dimension purement formelle du corpus apparaît, que l'on peut expliquer par des raisons d'ordre pédagogique : la longueur des textes va s'accroissant, du « petit fragment » au long chapitre, de manière stricte. Il s'agit bien entendu de commencer par le plus court, le plus facile, et d'accroître progressivement la difficulté de la lecture en allongeant les textes. Mais le parfait respect de cette règle sur un temps somme toute restreint qui ne permet pas aux apprenants de développer des compétences permettant de passer réellement du texte bref au chapitre invite à voir également ce choix de construction comme un principe de création du corpus, d'ordre poétique ou stylistique. Il existe un rythme de la mise en extrait, le corpus Blondeau obéissant à la recherche d'un rythme croissant. Nous verrons que le corpus Aboab suit un principe rythmique différent.

Les extraits les plus brefs correspondent à des textes canoniques : ils sont certes pris directement dans les œuvres d'origines, mais sont des extraits récurrents au sens où ils peuvent apparaître, sous ce même format, dans d'autres corpus d'extraits littéraires : c'est le cas en particulier de l'extrait *La Princesse de Clèves*, de *Candide*, de *Madame Bovary*. Les extraits les plus longs, au contraire, sont les plus récents et appartiennent à des œuvres choisies au fil de la lecture, dans la bibliothèque (réelle et intérieure) de l'enseignante. Ainsi d'Assia Djébar, pour laquelle N.B. éprouve une « véritable fascination », ou de Léonora Miano, dont elle a trouvé la langue « somptueuse ». N.B. affirme effectuer des choix objectifs et des choix marqués par sa propre subjectivité de lectrice :

alors, mes choix, il y a des choix objectifs, certes. Mais, très souvent, c'est ce qui me plaît, c'est ce que j'aime, c'est ce qui m'a ému. Alors en me disant, si ça m'a ému, ça va peut-être en émouvoir d'autres.

Au cours de l'entretien, ces choix apparaissent liés au format des différents extraits. Il est intéressant de voir que la longueur des textes correspond de manière assez exacte à des usages différents de la littérature, qui sont plus ou moins liés à l'investissement subjectif par

la lectrice-excerptrice : on peut croiser le format des textes et les métadonnées du corpus (notamment les dates) pour faire apparaître des régularités.

3.2.2. Extraits brefs et corpus canonique

Les trois premiers textes, les plus brefs, appartiennent pour la plupart non seulement au corpus canonique francophone français²⁶¹ mais sont explicitement envisagés comme des jalons de l'histoire littéraire. C'est le cas des extraits de *La Princesse de Clèves*, de *Candide*, et de *Madame Bovary* : l'entrée dans le cours vise à fournir aux apprenants des repères propres à une culture littéraire française. Deux textes du XX^e siècle, extraits d'œuvres de Marguerite Yourcenar et d'Annie Ernaux, reprennent le même format et sont présentés en vis-à-vis des extraits de Madame de la Fayette ou de Gustave Flaubert. Ces textes semblent ainsi prendre la forme du morceau choisi :

C'est-à-dire que les premiers supports, les premiers fragments, mon objectif c'était aussi ce balayage de l'histoire littéraire à partir d'un petit ancrage.

3.2.3. Extraits de taille intermédiaire : le corpus FLE

Certains textes traités dans la suite du cours, plus longs, correspondent à une littérature contemporaine qui appartient au domaine de prédilection de N.B., celui d'œuvres d'auteurs translingues. Ce corpus ne lui est pas spécifique, puisqu'on a pu le définir comme un corpus littéraire spécifique au domaine du FLE, à une recherche littéraire s'intéressant aux contacts de langues et de cultures propre aux espaces francophones hors de France. Cette littérature apparaît notamment à travers la présence de deux extraits assez longs de Mizubayashi et de Kristof. Godard (2015 : 286-287) définit ce corpus d'écrivains faisant le récit de leur expérience plurilingue dans des textes autobiographiques : on retrouve dans son analyse des auteurs et des œuvres présentes dans le corpus Blondeau, comme Mizubayashi, pour *Une langue venue d'ailleurs*, Kristof pour *L'Analphabète*, et Assia Djebar, non pas à travers *Les Nuits de Strasbourg*, mais pour l'œuvre *Ces voix qui m'assiègent*. Ce corpus n'est plus lié à une approche d'histoire littéraire mais à l'expérience du changement de langue et de culture, et est envisagé comme une littérature de médiation : « ils nous permettent d'appréhender l'extrême intrication des problématiques de l'altérité et l'expérience qui en est fait par un

²⁶¹ Même si la formulation peut paraître étrange, nous distinguons langue et nationalité car cette question est prise en compte par Nicole Blondeau.

locuteur plurilingue » (*ibid.* : 295). La contextualisation du corpus explique aussi ce choix : les étudiants ont tous quitté leur pays d'origine, et ont fait cette expérience du changement de culture, ce qui n'est pas nécessairement le cas en contexte hétéroglotte. Le choix de ces textes est lié, pour l'enseignante, à une identité professionnelle, aux domaines de la littérature que celle-ci sélectionne et à la dimension expérientielle de la littérature : le corpus, moins largement partagé, moins canonique, fait aussi apparaître des formes plus longues. On retrouve donc dans la sélection de textes littéraires FLE par les enseignants un corpus identifié à partir des métadonnées dans le corpus éditorial, et qui relève d'une prise en compte des particularités du public multiculturel visé.

3.2.4. Extraits longs et investissement subjectif

Enfin, trois extraits parmi les plus longs, sont présentés, lors de l'entretien, comme relevant d'un choix plus personnel : Léonora Miano, Assia Djébar, mais aussi Marguerite Duras. N.B. dit traiter fréquemment des extraits de l'œuvre de Djébar :

Moi j'ai une admiration absolue pour Assia Djébar./// Donc très souvent je fais des extraits d'Assia Djébar. Et là comme je faisais les rencontres amoureuses, ce livre-là est très particulier dans l'œuvre de Assia Djébar.

Elle justifie aussi le choix d'un extrait de Miano par le fait d'avoir été attirée, lors de la lecture du roman, par la langue et les thématiques développées. La sélection de l'extrait provient ici d'une expérience de lecture plus que d'une connaissance de la littérature. Il est tout à fait remarquable que N.B. insiste sur la dimension à la fois francophone et féminine de ces extraits, à partir du choix d'un passage de *Crépuscule du tourment*. Dans le souvenir de la conception du corpus, elle exclut les « petits fragments » du début, ces morceaux d'histoire littéraire dans lesquels elle ne semble pas percevoir d'enjeux personnels. Pourtant, y figurent *La Princesse de Clèves*, ou, de manière moins tranchée *Alexis ou le traité du vain combat*, *L'Amant* et *L'Amant de la Chine du Nord*. Mais les œuvres féminines du corpus canonique ne sont pas investies de la même manière. C'est bien dans ces extraits longs, autour d'une littérature d'autrices francophones, que la personnalité de l'excerptrice se manifeste. Elle dit du roman de Miano :

N.B. : J'ai lu d'abord le bouquin, et j'ai trouvé la langue vraiment somptueuse ! [intonation insistante] et les thématiques qui étaient abordées aussi, à travers le récit de ces trois femmes autour du même homme. Et chacune en fait crée un homme différent. Et puis, je sais pas, il y avait la dimension féminine, aussi, qui m'a attirée. Après, quand j'ai décidé de faire cette thématique, bah je suis allée chercher dans ma bibliothèque personnelle ce que je pouvais piocher, grignoter, comme ça. Et voilà, j'ai choisi comme ça. J'ai choisi aussi parce qu'elle vient de l'Afrique subsaharienne, elle est Camerounaise, Assia Djébar c'est l'Algérie,

Duras c'est Vietnam Cambodge France. C'est aussi aller piocher un peu partout dans cette littérature, au niveau géographique, au niveau historique. Et je me rends compte que j'ai donné pratiquement que des extraits de femme, sauf les petits fragments du début. Bah ça c'est involontaire. [Rire] Bon, c'est peut-être pas si involontaire que ça [Rire].

On retrouve ainsi, à travers la question de l'échelle des textes, dans la constitution du corpus, des finalités diverses, que l'on peut rapprocher de la distinction que Dufays (2010 : 15-24) effectue entre « corpus pour apprendre à lire » et corpus pour « apprendre la littérature ». Le premier type de corpus comporte des enjeux existentiels, et s'appuie selon lui sur des œuvres intégrales, dans lesquelles l'apprenant cherche « de quoi donner sens à son existence ». Œuvres liées à l'expérience projetée de l'apprenant, à la nécessité de lire pour soi, mais aussi aux expériences de lecture de l'enseignant, elles sont représentées dans le corpus, de manière privilégiée, par des extraits longs, permettant un investissement personnel dans la lecture. Dufays parle de lire dans de « vrais livres ». Le corpus de connaissance de la littérature vise essentiellement l'acquisition de références culturelles, et c'est pour celui-ci qu'il cite le « morceau choisi », pour lequel sont privilégiées les lectures savantes. N.B. parle, elle, de « petits fragments ».

On peut, dès lors, opposer deux types d'investissement dans le corpus créé, qui correspondent à des formats différents. D'un côté, les « petits fragments » présentés comme un ancrage dans l'histoire littéraire française sont proches du morceau choisi, à trois niveaux : du point de vue du format, de la légitimité des auteurs et du caractère préexistant de la coupe (le découpage se retrouve peu ou prou dans des manuels ou d'autres corpus d'extraits). Ils relèvent de manière tout à fait nette d'une approche orientée vers la connaissance de la littérature, donc visant à une forme d'objectivité, de validation non par un individu mais par une collectivité. De l'autre, les extraits longs sont, au cours des entretiens, associés à des expériences de lecture, ne figurent pas dans le corpus canonique, et correspondent à la personnalité de l'excerptice, du point de vue du genre, du positionnement politique et des orientations professionnelles : le corpus n'a plus comme référent l'histoire littéraire, mais une expérience subjective de lecture, en tant que féministe, lectrice littéraire et spécialiste de littérature francophone.

3.3. *La découpe des extraits*

N.B. insiste sur son refus de la manipulation des textes, qu'elle présente comme un choix conscient, un parti pris d'enseignante. Aucun des éléments du corpus n'est « retapé », ressaisi via un logiciel de traitement de texte, ni entouré d'éléments d'ordre didactique : « on

ne touche pas la présentation du texte ». On trouve dans sa critique de la transformation du texte un jugement moral fort, formulé sur un ton autant polémique qu'humoristique : les textes retapés sont « une perversion pédagogique ».

D.W. : ce sont des extraits pas un texte que t'as retapé

N.B. : Ah non, non, ça ce sont des choix. C'est-à-dire. Je ne retape pas de texte !

D.W. : ce sont des choix ?

N.B. : oui, je choisis, ça. Moi j'ai toujours procédé comme ça parce que, bah, on ne touche pas la présentation du texte. Pourquoi t'as besoin de le retaper ? Je sais pas, c'est un drôle de truc, c'est une perversion pédagogique, ça [rires]. Le texte existe en soi. Un livre c'est un objet. Et cet objet n'est pas n'importe lequel, y'a toute une symbolique derrière, y'a des valeurs, y'a un commerce, aussi. Donc moi, ce qui m'intéresse, c'est de mettre les étudiants en contact avec une forme d'authenticité de la littérature. Mais pour les manuels on a tout retapé, évidemment. Mais en cours moi je suis libre, je peux faire ce que je veux.

La liberté pédagogique renvoie au fait de ne pas dépendre de corpus préconstruits, qu'il s'agisse de ceux des manuels ou de programmes précis, de listes de texte, ou encore de la contrainte qui s'exerce sur l'auteur de manuels. Dans le cadre éditorial, N.B., qui a créé des collections de littérature pour le FLE, était contrainte de didactiser les textes : elle s'affranchit de cette obligation dans le cadre des cours. La classe, parce qu'elle contextualise, est un espace de liberté. Elle nous confie, au cours d'échanges informels après les observations de cours, que la même liberté présidait pour elle au choix et la découpe des textes pour les manuels de littérature pour le français langue étrangère qu'elle a réalisée. Elle refusait de manière stricte toute coupe dans les extraits, ainsi que la censure de certains textes en raison des susceptibilités de certains publics, redoutées par l'éditeur. Elle rappelle par exemple son refus strict de couper un texte parlant de la Shoah pour une édition commercialisée dans un pays arabe. Il y a là une identité professionnelle qui se joue, dans laquelle l'autonomie de l'enseignant est centrale, et qui exige un plus grand investissement :

N.B. : et ce que je voudrais dire c'est que ça demande beaucoup plus de boulot, que de retrouver des textes qui sont déjà choisis par d'autres et enrobés dans tout un emballage didactique

Elle rattache cette attitude vis-à-vis du texte littéraire à la notion d'authenticité, qui, dans son discours, ne renvoie pas du tout aux représentations du document authentique en didactique du FLE mais au champ de la didactique de la littérature : il s'agit de pouvoir, malgré tout, par l'extrait, mettre les apprenants dans une situation authentique de lecture, à travers le contact avec l'objet-livre et la réalité des pratiques de la littérature, qui est à lire avant d'être à étudier. Matériellement, il n'y a pas de fabrique de l'extrait : ce sont les pages telles quelles qui sont photocopiées, comme s'il s'agissait de la page ouverte du livre.

N.B. : ah bah si je choisis le texte en fonction de ma thématique, mais j'aurais peut-être pu en choisir d'autres, par exemple dans *Madame Bovary*, Emma elle rencontre plusieurs hommes, donc j'ai choisi celui-ci et euh, tu l'as peut-être remarqué mais là pour Flaubert la phrase elle est coupée. Je vais pas la chercher, je vais pas refaire une construction pour mettre la fin de la phrase. Voilà mon extrait, je pense que la page s'arrêtait là, il fallait tourner, je l'ai photocopié comme ça.

On note l'appropriation par le possessif, « mon extrait ». Cette coupe correspond à une stratégie orientée vers le lecteur : l'extrait brut devient une incitation à aller vers le livre.

N.B. : Après si les étudiants, c'est ça qui est drôle, parfois ils le font, s'il se sentent frustrés, ils vont chercher le bouquin. Bon, c'est un peu pervers, c'est un peu pervers comme démarche, mais ils vont chercher le bouquin. Il y en a plusieurs qui m'ont dit, madame, c'est pas bien de faire ça parce qu'on a envie de savoir la suite, et ils sont allés chercher la suite. Et parfois, quand ils vont chercher la suite, bah, ils vont lire peut-être le livre. [...] Puis c'est nos habitudes de lecteur, aussi. Et là, on leur coupe un peu les ailes, donc il faut mettre en place d'autres démarches si on veut être satisfait.

Cependant, en même temps qu'ils refusent les artifices de la didactisation, les extraits brefs reprennent des passages appartenant au canon littéraire à partir de la thématique de la rencontre amoureuse, qui constitue une entrée traditionnelle des groupements de textes composant les séquences (notamment sur le personnage) dans l'enseignement secondaire en FLM. Les textes de Madame de la Fayette, Voltaire, Stendhal et Flaubert constituent ainsi fréquemment des sujets de commentaire composé donnés en classe de première. Nous avons vu également que l'extrait de *L'Amant* était fréquemment abordé (bien que largement censuré) dans les corpus éditoriaux FLE. Le découpage n'est donc pas entièrement défini par l'authenticité d'une lecture du texte, mais par le retour au livre, afin d'y retrouver un passage canonique. Retourner vers le livre est un geste qui permet de réintégrer au discours de l'œuvre un passage largement détaché et réénoncé dans le cadre du discours didactique, tout en conservant la dimension patrimoniale de ces textes.

3.4. *L'extrait et l'œuvre*

En l'absence d'appareillage didactique, l'œuvre peut disparaître. Pourtant, contrairement à la décontextualisation radicale qui peut être effectuée dans les manuels, aucun texte, dans le cadre du cours, n'existe en dehors de l'œuvre à laquelle elle appartient. La réintégration du texte dans l'espace du manuel est donc un phénomène essentiellement éditorial qui est lié à la création d'un nouvel énoncé, celui du manuel. La conservation de la forme initiale du texte et les mises en lien de la petite échelle et de l'échelle de l'œuvre qui caractérisent le cours que nous avons observé sont des éléments d'une didactique de la littérature qui prend en compte l'intégralité des échelles du texte. De nombreux moments du

cours montrent combien l'enseignante tisse étroitement le lien entre l'œuvre et l'extrait, à travers plusieurs gestes didactiques, que nous pensons indissociables de la mise en œuvre des échelles de texte. Parmi ces gestes, certains interviennent en amont du cours, par exemple dans un travail de sélection qui recherche une représentativité de l'extrait. D'autres ont lieu au moment du cours, en classe, et portent sur le contexte, sur le titre ou encore sur des liens établis avec la trame narrative des textes. Enfin, l'extrait fait aussi constamment l'objet d'un tissage entre un cadre large et le détail du texte. Cette modalité de mise en œuvre des extraits a pour corrélat une conception de la littérature qui n'est pas strictement linguistique :

N.B. : Et mon objectif c'est pas seulement la langue. C'est aussi ce contact avec le texte littéraire. Alors évidemment qu'il y a toute la dimension de la langue qui est là, mais quand ils sortent du cours, c'est pas qu'ils apprennent une structure ou un champ lexical. Si je choisis la littérature c'est pas pour faire des choses comme ça que je pourrais faire de manière beaucoup plus facile avec d'autres supports.

On relève que la spécificité de la littérature est formulée en creux, par ce qu'elle n'est pas, dans une suite de négations : « c'est pas seulement la langue », « c'est pas qu'ils apprennent une structure », « c'est pas pour faire des choses comme ça » : ce qui est recherché, le contact avec le texte littéraire a des finalités plus complexes, difficiles à énoncer.

3.4.1. L'extrait comme emblème

Dans la sélection des extraits apparaît à deux reprises le souci de choisir un passage qui puisse en partie rendre compte de l'œuvre. Pour l'extrait de Miano (*Crépuscule du tourment*), il s'agit d'une reconstruction a posteriori, dans le discours de l'enseignante, liée à la dimension réflexive de la situation, les éléments ayant présidés au choix n'étant plus évidents au moment de l'entretien. La dimension emblématique du passage, qui rassemble les personnages du récit, apparaît comme la première justification de la sélection :

N.B. : Je sais pas très bien pourquoi j'ai choisi ce passage-là./// Peut-être parce que Ixora elle parle de la mère et qu'elle en parle d'une certaine manière, et qu'elle parle de sa femme, de la femme de l'homme, alors qu'elle .../// A ce moment-là, c'est la maîtresse. Je crois que en fait je l'ai choisi parce que ça permettait d'aborder les différents personnages en présence dans le texte.

Du point de vue de la narration, le passage permet une présentation complète des personnages majeurs de l'œuvre. Il introduit à une hypothétique compréhension de l'ensemble du roman. De la même manière, pour *L'Amant de la Chine du Nord*, le sentiment de choisir un passage représentatif de l'œuvre, condensant en quelques pages des traits significatifs est formulé, cette fois plus nettement :

N.B. : Pour Duras, c'était les deux pages du livre. Voilà, j'ai photocopié ça, ces deux pages, je ne suis pas allée plus loin. Parce qu'il me semblait que dans cet extrait tout était noué. Tout se nouait. Il y a la rencontre entre l'enfant et le chinois, il y a le rapport colonial, il y a les différenciations sociales, il y a l'écart d'âge. Il y a tout.

La sélection du passage répond à un idéal de l'extrait, où la petite échelle vient représenter la grande échelle, contenant ainsi en modèle réduit la totalité. Or l'on perçoit bien que cette totalité est en soi une interprétation à partir de ce qui fait sens aux yeux de l'enseignante : le découpage fait de l'extrait un mouvement vers l'œuvre, puisque l'on n'en perçoit l'intérêt qu'en regard de la complétude du texte. Un tel choix implique en soi une relation avec l'œuvre, et, déjà, une interprétation de celle-ci. De la même manière, la découpe de *l'Amant*, dont l'extrait est proposé en regard de *L'Amant de la Chine du Nord*, ne va pas du tout dans le sens d'une édulcoration de la narration comme dans les méthodes FLE, où seule la thématique amoureuse est conservée, grâce aux coupes et à la mise en relation avec l'adaptation cinématographique, mais met en avant de manière emblématique, en allant du détail vers l'abstraction, la violence des rapports coloniaux, sociaux, et de genre qui parcourent le récit, et que résume la formule : « il y a tout », qui dit si bien l'idéal, pour l'enseignante, d'une totalité condensée dans l'extraction.

3.4.2. Le primat de l'incipit

Comme dans la sélection éditoriale, le début des œuvres est privilégié : le cours est envisagé comme une propédeutique à la lecture de l'œuvre, l'incipit comme le mode d'entrée dans le texte. Les extraits sont, là encore, des ouvroirs. Nous avons vu, pour l'extrait de *Madame Bovary* que la découpe elle-même doit pousser l'apprenant à aller tourner les pages suivantes du livre. N.B. fait en outre le lien avec la thématique choisie, à propos des *Nuits de Strasbourg* : « et il y a neuf nuits, donc j'ai choisi la première, première rencontre première nuit. » Appartiennent aux incipits des œuvres les extraits de *L'Amant*, de *L'Analphabète*, d'*Une langue venue d'ailleurs*, et des *Nuits de Strasbourg*.

3.4.3. Le titre

L'entrée dans les extraits se fait, de manière préliminaire, par les titres. L'enseignante invite à une mise en commun sur les connotations du titre avant même une première lecture de l'extrait.

N.B. : Bon, le Rouge et le Noir. [S'adresse à M., stagiaire] : écris le Rouge en rouge et le Noir en noir. Le titre, à quoi ça renvoie, le Rouge et le Noir, au niveau de la symbolique des couleurs ?

Les Nuits de Strasbourg donnent lieu à un même traitement, de manière partiellement dialoguée, seulement. L'enseignante explique le titre à partir de l'intertextualité avec *Les Mille et une nuits* et de la référence historique aux serments de Strasbourg, par lesquels, au IX^e siècle, Charles le chauve et Louis le Germanique, établissent un accord politique rédigé dans leurs langues vernaculaires respectives. Elle introduit ainsi, à partir du titre, le thème du contact des cultures et de la passion amoureuse.

En quoi le titre relève-t-il d'un travail sur la grande échelle ? Ou sur le détail du texte ? Il est mobilisé, lorsqu'il est pertinent pour créer une orientation thématique de la première lecture. Il livre peu d'éléments mais des éléments considérés comme essentiels : le titre joue le rôle d'emblème. Il ne relève pas du détail mais d'une forme condensant l'essence de l'œuvre. Le passage de la petite échelle à la grande échelle relève souvent de la recherche des éléments considérés comme primordiaux, dans un idéal de totalisation. L'extraction prend une valeur quasiment alchimique : qu'il s'agisse de citer et d'expliquer le titre, ou de choisir un passage emblématique, l'enseignant doit pouvoir concentrer l'essentiel de l'œuvre à partir de quelques éléments significatifs. On retrouve dans la mise en corpus et dans la mise en œuvre didactique de ces choix une représentation de l'excerpteur comme se distinguant par sa capacité à choisir le plus précieux, le plus significatif.

3.4.4. L'extrait et l'histoire

Par « histoire », nous entendons la macrostructure du roman, que l'on peut résumer en une intrigue : resituer l'extrait dans l'histoire est un des moments clés du cours. La parole de l'enseignante porte de manière vivante le synopsis du roman, les éléments de macrostructure qui permettent de donner un sens au passage choisi. Le passage à la grande échelle est signalé par l'utilisation des termes « dans le roman », notant le changement de dimension. La présentation de l'extrait des *Nuits de Strasbourg* s'appuie ainsi sur un résumé de l'œuvre. Du point de vue de la chronologie du cours, cet aspect intervient après une première approche de l'extrait, dans un mouvement de recul, de défocalisation. Le travail du lien entre œuvre et extrait a une dimension temporelle, dynamique : ce n'est pas le même geste didactique que de proposer un récit de présentation liminaire à l'extrait, qui sera lu avant et orientera la lecture, ou de proposer un résumé de l'œuvre *a posteriori*, dans lequel l'apprenant remplace l'extrait déjà lu. Le résumé suivant vient après la lecture. Il s'agit, comme pour le récit de présentation, d'un récit-résumé :

NB : Donc là c'est un peu, vous en avez parlé tout à l'heure, de don, contre-don, vous voyez, de faire l'effort de rentrer dans l'intimité de l'autre par la langue. Et dans le roman il y

a deux femmes. Il y a Thedja, neige, qui est algérienne, qui est une chercheuse universitaire, et qui a fait le serment de ne jamais tomber amoureuse d'un Français à cause de l'histoire, à cause de la colonisation, de la guerre d'Algérie. Or elle tombe amoureuse d'un français. Et elle ne peut rien vivre avec lui. Donc ils vont vivre ailleurs, à Strasbourg, dans cette ville qui d'une certaine manière n'est pas complètement française, qui est européenne, qui a été allemande, qui a été française, /// qui a été française et qui est redevenue allemande et cætera. Donc une ville qui n'est pas définie nationalement. Et l'autre héroïne c'est Eve, H. [s'adresse à la stagiaire afin qu'elle note le nom au tableau], qui est l'amie de Thedja. /// Et Eve H. [s'adresse de nouveau à la stagiaire], elle est berbère, donc vous avez vu berbère, kabyle, c'est le peuple, le premier peuple de l'Afrique du Nord. Donc elle est kabyle, elle est juive et elle est algérienne. C'est beaucoup à porter [rires]. Et elle elle a fait le serment de ne jamais tomber amoureuse d'un allemand, à cause de la seconde guerre mondiale et de ce qui s'est passé pour les juifs. Or elle tombe amoureuse d'un allemand. Mais elle ne va jamais le voir en France. Ils se retrouvent à Strasbourg. C'est le lieu tiers qui va permettre de vivre l'interdit et qui va permettre de vivre la transgression des deux femmes.

Ce résumé intervient après une interaction assez longue, portant sur la difficulté à comprendre certains passages elliptiques, pour certains étudiants. Katia bute sur une phrase « Lui absent et présent, lui et sa peau. [cite]. Je ne sais pas pourquoi c'est lui mais qui parle, je ne comprends pas, non, je ne comprends pas. ». C'est à partir d'un détail résistant à l'interprétation des élèves que commence l'explication de l'histoire, en lien avec la narration d'un amour interdit. Le récit comporte une part de théâtralisation : l'enseignante met en scène les noms des deux personnages en demandant à la stagiaire de les noter l'un après l'autre au tableau, joue sur les pauses et l'humour pour structurer son récit. À la suite de ce récit, les étudiants comprennent que le personnage refuse lui-même cette relation, et que la narration se fait d'après un point de vue interne ; « Oui, je pense elle parle mais je ne sais pas, dans sa tête. » La situation de l'extrait dans l'œuvre est ainsi employée comme une clé de compréhension. On note la même démarche de situation a posteriori pour *Le Rouge et le Noir* : après distribution et lecture de l'extrait : l'enseignante demande aux étudiants d'effectuer une recherche sur la thématique de l'œuvre entre les deux cours, et de présenter les informations rassemblées au début du cours suivant. Le récit-résumé est donc construit, cette fois, par les apprenants :

NB : Bon, est-ce que vous avez fait des recherches sur la thématique du roman, de quoi parle le roman ?

Livia : on a déjà dit, il y a deux possibilités pour Julien pour faire une carrière. La première était dans le militaire.

NB : dans l'armée

Livia : dans l'armée, l'armée ? Mais l'histoire a lieu dans la restauration et Julien aime Bonaparte, il a une passion pour Bonaparte. Mais dans la restauration

NB : sous la restauration

Livia : sous la restauration il ne peut pas faire une carrière dans l'armée. Et il décide de faire une carrière dans le clergé, il apprend le latin mais il ne comprend pas les questions théologiques, il est XXX comme [demande de l'aide] ?

NB : athée.

Sonia : aussi je lis que le roman est critique pour le temps restauration parce que les gens fait toutes les choses pour pouvoir gagner pouvoir, ou gagner une mieux position sociale.

NB : c'est bien

Sonia : Par exemple Julien il n'apprend pas beaucoup il fait juste les choses pour gagner une position sociale.

Ces extraits sont ainsi reliés systématiquement aux œuvres, soit à travers la parole de l'enseignante, soit à partir des recherches des étudiants.

3.5. *L'extrait sans l'œuvre*

Certains extraits sont cependant coupés de l'œuvre dont ils proviennent. Il existe en effet d'autres modalités de choix, qui relèvent d'une démarche que nous avons largement identifiée dans les méthodes FLE : certaines séances s'appuient sur des assemblages²⁶² de textes choisis pour les échos existant entre eux, de lectures comparées. Cette démarche est visible dans la sélection des textes de Mizubayashi et de Kristof. En effet, la mise en relation des deux textes s'appuie sur leur lien commun à l'apprentissage d'une langue : le thème de la première rencontre devient celui d'une rencontre linguistique. Chez Kristof, il s'agit d'une rencontre avec la littéracie, de l'entrée dans l'univers de la lecture, chez Mizubayashi, de la rencontre avec la langue française : le reste de l'œuvre est passé sous silence, mais on observe cependant quelques références à des éléments biographiques. Mais ce sont les échos entre les textes, l'expérience des lecteurs apprenants de langue étrangère qui déterminent le choix des extraits, plus que le rapport à l'œuvre.

3.5.1. Enquêter sur l'extrait : du détail au tableau

Le rapport au texte se tisse aussi par la mise en activité des apprenants, dans des recherches partant d'éléments simples : le titre de l'œuvre, un détail du texte. Le contexte et le détail sont deux manières de pousser l'apprenant à situer les extraits, qui ne sont jamais fermés sur eux-mêmes. Au contraire, des lacunes sont laissées, et les difficultés servent à lancer un processus d'enquête sur l'extrait. Le corpus *in vivo* est un corpus porté par l'oralité, entouré par le discours de l'enseignant, en interaction avec celui des apprenants. Il n'est pas figé, parce qu'il ne relève pas que de l'écrit : il se co-construit de ce fait tout au long du cours. L'enseignant peut prendre le risque de l'ouverture, de l'incompréhension, et n'a pas besoin

²⁶² Nous utilisons *assemblage* pour le corpus *in vivo*, de la même manière que nous utilisons *amphitextualité* pour le corpus *in vitro*. L'assemblage est plus souple plus qu'il suppose la co-présence dans un même cours, et non pas, strictement, la proximité dans la page.

de rendre acceptable et accessible un extrait qui lui échappe. Alors que le morceau choisi du manuel de FLE est clos sur lui-même, l'extrait *in vivo* comporte une dimension fragmentaire : il est ouvert vers ce qui lui manque. Ses bordures ne sont pas surfilées, mais invitent à le rattacher à un en-dehors.

Ainsi, les recherches sur le contexte sont systématiques, par exemple pour Agota Kristof, où l'enseignante rappelle des éléments contextuels tout en invitant à en chercher d'autres. Elle refuse explicitement de les fournir :

NB : alors vous avez vu, Agota Kristof est née en 1935 en Hongrie. Elle arrive en 1956 en Suisse où elle travaille dans une usine. Alors à votre avis pourquoi elle arrive en Suisse ?

Yacine : Elle est venue en Suisse pour travailler pour chercher du travail.

William : Elle part de Hongrie pour fuir le régime communiste.

N.B. : Vous cherchez on va pas vous dire.

Sonia : 1953, c'est la mort de Staline.

Les éléments contextuels sont ainsi apportés par les étudiants, jusqu'à resituer les œuvres dans des contextes que l'enseignante ne connaît pas : la réception intègre le contexte multiculturel, qui devient un élément d'information sur le texte. La dimension politique de *Le Rouge et le Noir* émerge ainsi à partir de la réception de l'œuvre en Russie :

N.B. : les autres, qu'est-ce que X ?

Sonia : presque tous les œuvres que on étudie autrefois étaient interdits en France, mais le *Rouge et le Noir* était interdit en Russie.

N.B. : Sonia dit que toutes les œuvres anciennes qu'on étudie ici ont été interdites.

Sonia : Madame Bovary, Baudelaire, Sade.

N.B. : Sade, oui, mais on n'a pas étudié Sade. Oui, et donc *Le Rouge et le Noir* a été interdit en Russie au milieu du XIX^e siècle par le tsar Nicolas I^{er}

Sonia : oui, et même avant la traduction.

N.B. : ah même avant la traduction ?

Sonia : oui parce que la traduction a été faite un peu plus tard, mais donc tous les gens nobles la langue première pour eux c'était le français.

N.B. : et pourquoi ce choix de censurer ?

Sonia : A cause de Napoléon, à cause du monarchisme. Je ne pense pas que c'était à cause de l'histoire amoureuse, je pense que c'était à cause du pouvoir.

N.B. : ah oui, je ne savais pas, vous saviez ça vous ?

Sonia : c'est dans le Wikipédia russe.

N.B. : ah [fait mine de s'étonner] c'est dans le Wikipédia russe

Sonia : ce livre subverse le monarchisme.

N.B. : critique, tu veux dire ? C'est fabuleux de travailler avec des étudiants étrangers parce qu'on apprend plein de trucs qu'on ne connaissait pas ! C'est génial, ça !

Le travail en commun peut se faire également à partir de détails. Ainsi, la recherche d'éléments autour du personnage de Julien Sorel part de la mauvaise compréhension de la locution verbale *construire des châteaux en Espagne*, dans un emploi partiel difficile à repérer :

William : au début donc on voit il a dix-huit ans.

N.B. : très bien bon alors déjà un détail, il a dix-huit ans, il est jeune, il vient d'un milieu pauvre

Sonia : Aussi on comprend dans cet extrait qu'il a été élevé dans un château en Espagne.

N.B. : ah, c'est trop joli, ça. Alors, attends, bon, vous avez entendu c'qu'a dit Sonia. Où est-ce que tu as vu ça ?

Sonia : c'est page 34.

N.B. : quel paragraphe ?

Sonia : deuxième, cinquième, ligne cinquième. [Cite] Dans tous les châteaux en Espagne de sa jeunesse, il s'était dit qu'aucune dame comme il faut ne daignerait lui parler que quand il aurait un bel uniforme.

N.B. : Et Sonia dit qu'il a été élevé, qu'il a grandi dans un château en Espagne. Vous êtes d'accord avec ça ? Donc il a été élevé dans un château en Espagne ?

A partir de ce détail, l'enseignante développe la formation et la jeunesse de Julien Sorel, par contraste. Le passage du détail à la globalité de la macrostructure (récit, parcours des personnages) est constant dans le rapport aux extraits, et passe par la parole enseignante, et sa capacité à s'appuyer sur les interventions des apprenants. L'absence de formation à une didactique des échelles du texte laisse l'enseignant non spécialiste calquer ses pratiques sur celles des méthodes, qui obéissent à des contraintes bien particulières, qui sont celle de l'écrit, du texte éditorial, alors qu'il est évident que dans le cadre du cours, en abordant des textes qu'il maîtrise, l'enseignant est capable de déployer une approche bien plus souple des textes, qui joue sur la variation des échelles, et qui s'adapte aux apprenants. Il nous semble que les lectures pré-pédagogiques²⁶³ (que nous pratiquons) demandant d'établir une liste de notes lexicales, de présenter le texte relèvent plus de pratiques éditoriales que de pratiques vivantes d'enseignement. Elles devraient être utilisées en montrant la mise en œuvre réelle de corpus, à partir de pratiques de classes.

3.5.2. L'extrait littéraire comme prise de risque

Les entretiens mettent en avant la notion de prise de risque. L'enseignante est responsable du corpus présenté aux apprenants, et le cours permet aux apprenants d'interroger ou de contester la sélection des textes. Ainsi, au cours de notre observation, l'enseignante émet elle-même, sur le ton de la plaisanterie, l'hypothèse qu'elle a choisi le « mauvais extrait ». À la fin de l'étude de la plupart des extraits, l'enseignante recueille en effet, de manière

²⁶³ Dans le cadre de cours de didactique de la littérature, la lecture pré-pédagogique constitue un exercice qui demande d'analyser un morceau choisi, d'en imaginer la contextualisation et d'identifier les difficultés d'ordre linguistique, culturelle et littéraire que pourrait rencontrer un apprenant.

informelle ou à travers des productions écrites, les impressions des apprenants, qu'il s'agisse de leur interprétation du texte, ou des émotions et du plaisir qu'a pu procurer l'extrait. Le cours sur Assia Djebar se clôt sur un échange avec les étudiants, à propos de leur intérêt pour l'extrait, et ceux-ci témoignent d'une forme d'incompréhension, de doute sur le sens à donner au texte, sur leur capacité à le comprendre. L'extrait choisi joue sur une forme d'indétermination des personnages, leur nomination se réduisant à l'alternance de *il* et de *elle*, effaçant les prénoms, floutant leur identité. Ce flottement traduit le point de vue du personnage de Thedja, qui refuse d'être nommée, réduite à un nom par son amant français, de sorte que le texte échappe, comme le personnage. Cette écriture déstabilise les lecteurs étrangers, qui en font la remarque.

N.B. : Ça vous a touché, est-ce que ça vous a plu ? H..?

Nora: Oui /// un peu.

N.B. : Ah oui, un peu d'accord. Le désespoir du prof [prend un ton consterné]: oui comme ça, oui un peu [rires]. Bon alors, explique-toi.

Nora: Il y a beaucoup de événements historiques et même au niveau du vocabulaire, il y a beaucoup de significations comment dire, qui sont cachées.

N.B. : mais c'est ça la littérature, c'est des significations cachées, c'est pas le mode d'emploi d'une machine à laver.

Nora: Moi j'ai jamais fait la littérature alors c'est un peu difficile pour moi.

N.B. : D'accord. Mais est-ce que ça t'a plu un peu ?

Nora : oui

N.B. : alors développe.

H (Stagiaire) : Est-ce que ça te donne envie de lire le roman.

Nora: Oui, ça me donne envie de lire le roman pour bien comprendre le thème général. Qu'est-ce qu'il veut dire par ce texte. Quand on lit seulement l'extrait, c'est pas totalement clair, le message n'est pas totalement clair.

N.B. : [Ton faussement fâché] Bon alors vous êtes en train de me dire que j'ai choisi un mauvais extrait ? [Non général, rire des étudiants] Non mais ça va, j'ai compris. Ça c'est la diplomatie.

Claudia : j'aime l'histoire, j'aime la dimension de l'interdit.

Katya : je pense que c'est très intéressant. Il y a des choses à découvrir.

Claudia : C'est vraiment difficile de comprendre la profondeur de cet extrait. Quand on a juste lu ça sans avoir rien, c'est difficile, on comprend rien.

L'entretien permet de revenir sur ce moment : le choix de l'extrait est une prise de risque, anticipée par l'enseignante, parce que la littérature est précisément le moment où, dans la langue étrangère, il devient possible de travailler sur ce que Tauveron (1999 : 9) nomme des textes résistants, réticents et proliférants, mais aussi des « significations cachées », de l'« interdit ». L'incompréhension partielle de certains étudiants, liée autant aux tabous abordés par le texte qu'à sa forme énigmatique, relève d'une recherche de l'inconfort : la possibilité du choix de l'extrait est aussi la possibilité d'une prise de risque. L'entretien relie de manière

intéressante les deux niveaux, gêne et difficulté de compréhension, et montre que la sélection du texte anticipe ce type de réactions.

N.B. : certains, quand ils ont compris que c'était vraiment une scène d'amour physique, certains ils étaient un peu gênés d'autres étaient un peu perdu pour identifier les personnages. Mais ça je savais que ça se passerait comme ça. Enfin, je savais/// j'avais jamais fait ce texte. Mais j'ai quand même assez d'expérience pour quand même plus ou moins deviner quelles seraient les réactions.

D.W. : et en fait ça fait partie du texte, le lecteur compétent entre guillemets a un peu la même expérience. C'est général c'est pas parce qu'ils sont pas compétents Dans la sélection t'éludes pas la difficulté, quoi.

N.B. : non

D.W. : Quand tu lis le texte tu dis bon ça c'est pas facile, mais c'est pas grave, je coupe pas ?

N.B. : oui, parce que pour moi ça fait partie aussi de l'expérience de la rencontre avec les livres avec la littérature, cette chose-là.

L'extrait des *Nuits de Strasbourg*, long, complexe, et ne respectant pas les bienséances didactiques que nous avons identifiées dans les corpus *in vitro*, relève d'une prise de risque. Par « prise de risque », nous entendons l'acceptation de l'émergence imprévisible d'une incompréhension liée à la difficulté du texte, à ce que nous avons défini comme son accessibilité, mais aussi d'incompréhensions relevant de l'acceptabilité du texte, d'émotions négatives, de trouble, de remises en question de l'enseignant ou des apprenants. Elle est donc une autre modalité de gestion de l'acceptabilité et de l'accessibilité et cherche au contraire à prendre en charge le non-accessible et le non-acceptable du texte littéraire. Le fait de travailler sur des extraits longs joue un rôle dans cet aspect du corpus *in vivo*, puisqu'il induit de manière presque automatique cette prise de risque. La mise en contexte, le lien avec la grande échelle de l'œuvre sont des supports pour intégrer une dimension d'« intranquillité » à la lecture littéraire, de manière positive. Il s'agit ici de ne pas « esquiver ce qui, dans les textes littéraires, peut être enthousiasmant, brûlant, douloureux, conflictuel, et en même temps analysable, pensable » (Le Fustec, Sivan, 2004 : 49). Nous avons vu que le corpus éditorial recherche, bien au contraire, à éviter, par la sélection des textes, les zones d'inconfort du texte littéraire, et à baliser l'approche des textes de sorte que la lecture demeure calme (au sens tout à fait littéral), sans tensions. Il nous semble que l'on peut expliquer cette recherche d'un corpus sans tensions au refus d'une émotivité perçue comme un risque. Mais si le texte littéraire comporte une dimension expérientielle, de formation de la subjectivité, on perçoit combien ces moments de prise de risque sont importants pour l'apprentissage de la langue. Moment où se questionnent des normes morales, des rapports au monde, autant que des usages de la langue, le travail sur Assia Djébar relève véritablement d'un apprentissage interculturel, qui ne peut

se faire qu'en contexte, au plus près des lecteurs-apprenants. Cette dimension du texte littéraire, qui apparaît dans le travail sur les extraits longs choisis dans la bibliothèque (réelle et intérieure) de l'enseignante, est clairement exposée par N.B. :

N.B. : Et tu vois, on parle beaucoup d'interculturalité, pour moi avec la littérature on est vraiment dans cette confrontation interculturelle. Parce que les résistances de certains étudiants, je dis bien étudiants, masculin, par rapport au texte de Djébar, renvoyaient vraisemblablement à des modèles culturels qui entraient en confrontation avec ce que présentait le texte.

D : c'était l'étudiant chinois pour qui la relation d'une femme de son pays avec un étranger était aussi difficilement envisageable. Il a évoqué ça à partir du texte de Djébar ?

N.B. : oui, oui, et certains étudiants afghans, aussi, qui étaient qui m'ont fait des petits textes, c'est bizarre, enfin bon, avec le vocabulaire qu'ils avaient c'était me dire c'est pas bien d'écrire des choses comme ça, ça se fait pas. Or, si. Ça se fait. Là je pense que c'est des choses qui vont peut-être tourner dans leur tête.

La sélection du corpus *in vivo* et la prise de risques qu'elle autorise semble indispensable à un investissement de la littérature qui ne soit pas que linguistique et formel. Cette dimension correspond également à une idéologie de la littérature propre à l'enseignante, qui envisage le texte littéraire comme une pratique politique, propre à transformer les modes de fonctionnement de la société : elle correspond à un engagement fort de l'enseignante, qui souligne au cours des observations sa proximité avec le féminisme, ainsi qu'avec une approche critique de l'histoire coloniale française et un refus de toute censure du littéraire. La sélection de textes susceptibles de créer un conflit avec la culture des apprenants fait de l'extrait un lieu de relations potentiellement conflictuelles, dé-rangeantes, ayant la capacité de remettre en cause les catégories culturelles de l'apprenant : on est bien loin de l'approche œcuménique du manuel de FLE, pour lequel la relation doit offrir tout le confort possible. Pour N. B., la lecture doit être « une provocation à être et à agir autrement » (Ricoeur, 1983 : 358).

4. Un corpus « extraits d'une œuvre »

Notre deuxième corpus *in vivo* porte sur la lecture intégrale d'une œuvre, *Le Bleu des Abeilles* (2013) de Laura Alcoba, avec un groupe d'étudiants de niveau A2, et sur la sélection des passages abordés en cours. À la différence du cours sur extraits, le corpus de textes issu d'une œuvre est nécessairement relié à la macrostructure. Mais la construction d'un parcours dans l'œuvre s'appuie aussi sur le choix de passages.

4.1. *Déroulement de l'enquête*

L'enseignante, Déborah Aboab (D.A.), est de formation littéraire, titulaire d'une agrégation de lettres, et enseignante de français langue étrangère, d'abord en classe d'accueil, dans un collège d'Île-de-France, à partir de 2004, avant d'exercer auprès d'un public universitaire depuis 2014, prenant en charge des groupes du niveau A1 au niveau C1, dans différents diplômes, ainsi que des cours de littérature. Elle exerce des activités de recherche ponctuellement. Son profil est donc également marqué par un degré d'expertise élevé, et par une double compétence professionnelle, en littérature et en français langue étrangère.

La configuration du groupe d'apprenants est différente du terrain précédent, bien que le contexte soit toujours celui de l'enseignement supérieur universitaire : il s'agit en effet non plus d'un cours de langue relevant des enseignements transversaux, et rassemblant des étudiants inscrits simultanément dans des formations variées, mais d'un diplôme universitaire de langue française (DULF), destiné à des apprenants souhaitant intégrer le système universitaire français. Le niveau des étudiants correspond à un A2 en cours d'acquisition, et vise le niveau B1. Le groupe composé de vingt-deux étudiants comporte dix-sept nationalités différentes (Iran, Ethiopie, Thaïlande, Colombie, Viêt-Nam, Maroc, Chine, Syrie, Pérou, Brésil, Turquie, Lituanie, Equateur, Argentine, Russie, Corée du Sud, Biélorussie). Ils sont en très large majorité extra-communautaires, puisque les étudiants européens passent par d'autres dispositifs que le DULF, comme les programmes Erasmus. À ce niveau, la compétence de lecture longue est encore fragile, et n'est par exemple pas encore mentionnée dans les échelles du CECRL. En effet, la faible efficacité des processus de bas niveau et la lenteur de la reconnaissance des mots rendent coûteuse la lecture, plus encore la lecture longue. Cependant, la nécessité de progrès rapides pour des étudiants engagés dans un projet d'études supérieures en France crée une puissante motivation : l'accès à la langue écrite est pour eux essentiel. Le cursus tend donc à introduire aussi précocement que possible la lecture de textes longs, notamment littéraires, dans la perspective d'un basculement vers le français sur objectifs universitaires dès le niveau B1.

Le choix de l'œuvre s'appuie de manière nette sur une finalité expérientielle : le récit autobiographique de Laura Alcoba, *Le Bleu des Abeilles*, raconte son exil en France, migration contrainte par la répression politique en Argentine, qui vise son père, emprisonné, et son apprentissage de la langue française, en Argentine puis à l'école française. Les questions d'acculturation, d'intégration, de rapport entre le pays d'adoption et le pays d'origine sont centrales (Cremades Crano : 2020, 257). L'appropriation de la langue française occupe, dans

ces thématiques, une place privilégiée : le récit, à la première personne, est rythmé par l'évolution du rapport à la langue française, qui deviendra une « langue maternelle de seconde origine » (Guy : 2015, §1). Le premier personnage apparaissant dans le récit est celui de l'enseignante de français, en Argentine, qui incarne ce qui est d'abord une langue étrangère, dans sa matérialité sans significations : le français est d'abord un ensemble sonore dénué de sens, qui s'observe comme un pur objet sensible. Récit d'une familiarisation progressive, dont les étapes sont celle de la construction d'une conscience linguistique aiguisée, l'œuvre aboutit symboliquement à l'accomplissement du passage dans la nouvelle langue. Ce parcours de migration d'une écrivaine translingue, dans la lignée d'un corpus littéraire à dimension autobiographique centré sur les changements de culture, est perçu comme à même de provoquer une lecture impliquée pour des apprenants de FLE, plus que comme favorisant l'appropriation d'une culture canonique française.

Nous avons mené une observation durant les cinq séances portant sur l'ouvrage en question : nous nous plaçons en retrait du cours, mais tout en étant intégrée au travail de la classe. Nous ne dissimulons pas l'objet de notre recherche : nous nous présentons comme observant les usages du texte littéraire. Les étudiants du DULF sont habitués à la présence d'observateurs, assez nombreux dans le cadre de leurs cours : des étudiants de licence et de master étaient présents dès le premier semestre, chaque semaine. Des doctorants ou des enseignants chercheurs réalisent également de manière régulière des captations vidéo ou audio ou des observations dans le cadre de leurs recherches. Des questionnaires de recherche sont fréquemment proposés aux apprenants du diplôme universitaire (DU). La présence de personnes extérieures au cours est en réalité la norme dans la plupart des enseignements de ce diplôme. Notre présence est facilement acceptée par les étudiants comme par l'enseignante, avec qui nous travaillons régulièrement : que nous participions aux interactions dans la classe va de soi, et nous n'avons pas à gommer notre présence. Comme pour les observations à l'université de Saint-Denis, l'enseignante s'adresse à nous, en tant que personne ressource, à plusieurs reprises. Il s'agit parfois de vérifier auprès d'un autre francophone l'usage d'une forme, ou encore d'endosser un rôle d'interlocuteur tiers pour les apprenants. L'enseignante nous attribue des fonctions variées, en fonction des besoins qui lui apparaissent. Un échange s'établit, selon un principe toujours identique : notre présence se rétribue par une collaboration ponctuelle, répondant à des besoins didactiques. Ainsi, au cours du premier enregistrement, D.A. demande aux apprenants de s'adresser à nous pour réaliser un bilan des premières hypothèses effectuées :

D.A. : Alors on va // je vous avais demandé de commencer un tout petit peu à lire le début, je vous avais donné à lire la première page, mais avant j'aimerais bien quand même qu'on regarde deux ou trois autres éléments qui sont autour du livre, enfin qui sont dans le livre mais qui sont pas vraiment dans l'histoire, pour continuer un petit peu à élaborer des hypothèses et puis, euh, pour faciliter la lecture qu'on aura par la suite et aussi peut être, pour Donatienne, pour faire le bilan. Si on devait faire le bilan de ce qu'on a appris, qu'est-ce qu'on sait de l'histoire, déjà sans avoir encore ouvert le livre qu'est-ce qu'on sait déjà

Nous n'enregistrons pas la première séance, puis réalisons une captation audio, de manière à rendre là encore la présence de l'observation aussi légère que possible. Les apprenants semblent ne pas être gênés, inhibés par la présence de l'appareillage technique léger. À l'issue du cours, nous menons un entretien semi-guidé avec l'enseignante. Nous avons rassemblé tous les passages du corpus traités de manière approfondie en classe et lui proposons de revenir sur la sélection de ces extraits : comment a-t-elle sélectionné ces passages ? Pourquoi ?

4.2. Format du corpus

4.2.1. Rythme binaire du corpus

Les six séances de quatre heures donnent lieu à quatre séquences organisées autour d'extraits du *Bleu des abeilles*. C'est à partir de la sélection en classe que nous reconstruisons le corpus, et non à partir des éléments de préparation de cours, et cette sélection observée sert de support à l'entretien final avec l'enseignante.

TABLEAU 11 CORPUS ABOAB

16 octobre 2019	Incipit : De « Sous mon nez ... » à « toi aussi tu as huit ans », p11-12.
	Deuxième partie : de « Toi aussi tu as huit ans... » à « ...Noémie », p12-13.
6 novembre 2019	Chapitre « Tuyaux » : De « Dans le salon de notre appartement... » à « ...échappé au chinage. », p59-60.
	Deuxième partie : de « Dans le salon à tuyaux... » à « ... il devient tout rouge. », p60-62.
13 novembre 2019	Chapitre « Fleurs bleues » : de « Si j'ai choisi ce livre » à « des choses pareilles », p81-83.
	Fin du chapitre en lecture autonome.

20 novembre 2019	Chapitre « Les enfants réfugiés c'est nous ! » : De « L'hiver avait définitivement quitté le Blanc-Mesnil » à « <i>très exactement</i> où il fallait », p.107-108.
	Deuxième partie, de « Dès que j'ai découvert Meudon » à « les enfants réfugiés, c'est nous », p108-109.

Une première caractéristique du format des textes apparaît rapidement : toutes les séquences s'appuient sur des extraits construits comme des diptyques. Une première partie est d'abord lu à voix haute, expliquée et interprétée de manière collective, avant qu'une seconde partie, approximativement de même longueur, ne soit proposée. Seule la séance du 13 novembre ne donne pas lieu à une telle proposition, une lecture en autonomie étant simplement demandée pour aborder la suite du chapitre. Le corpus se construit ainsi comme une suite de doubles extraits, de manière systématique. Alors que le corpus sur extraits de N.B. allait des extraits brefs aux extraits les plus longs, dans un rythme ascendant, le corpus construit par D.A. obéit à un rythme binaire.

4.2.2. Lecture longue et lectures focalisées

Le corpus est donc un découpage d'extraits dans le fil textuel de l'œuvre intégrale proposée pour une lecture suivie, qui alterne lectures en classe et lecture autonome. Le choix des extraits obéit à des passages obligés. On remarque que les extraits travaillés ne donnent pas lieu à un découpage figé, en amont de l'œuvre, donné aux apprenants avant chaque cours. À aucun moment, le corpus tel que nous l'avons établi, n'est annoncé dans son ensemble. C'est en effet dans le déroulé même du cours que se définit, pour les apprenants, cet ensemble des textes travaillés à l'échelle 1 :1. La lecture extensive, autonome, de l'œuvre, est cependant programmée de manière anticipée. L'enseignante définit ainsi la démarche au cours de l'entretien :

D.A. : Je leur fais lire, d'abord je leur fais pas tout lire d'un coup. Je leur fais lire, je sélectionne, j'avais divisé le livre en parties, c'est comme un petit feuilleton, ils doivent lire jusqu'à telle page, et moi je sélectionne un extrait qui est situé dans les pages qu'ils avaient à lire et on travaille spécifiquement sur cet extrait.

Mais les étapes de la lecture intensive ne sont pas connues des apprenants, de manière à réduire la rupture entre les niveaux de lecture :

D.A. : Je leur dis pas à l'avance, moi je sais à l'avance, sur quel passage on va travailler. Je leur dis vous lisez de telle page à telle page, Et après, moi dedans, j'ai sélectionné un truc et on travaille dessus.

Le dispositif mis en œuvre en classe correspond tout à fait à cette analyse. Ainsi de la présentation de l'extrait du 6 novembre :

D.A. : Ce que je vous propose c'est de lire le texte : il est pas évident, il est pas hyper facile, mais comme toujours je vous demande pas de comprendre tous les mots. En fait ce qu'on va faire, c'est essayer de rentrer dans l'atmosphère du livre, de se mettre à la place de Laura et de voir ce qu'elle ressent dans son appartement. Ça va être ça l'objectif, d'arriver à percevoir un petit peu l'atmosphère. Ok ? /// L'atmosphère visuelle et l'atmosphère sonore./// Je vais vous lire le chapitre, et si vous ne comprenez pas tout, ce n'est pas grave.

(lecture).

Alors, on s'arrête là

La mise en corpus relève ici d'un processus souple de focalisation, qui met en avant par la lecture à voix haute les passages extraits pour le travail en classe, sans opérer de séparation d'avec le reste de l'œuvre. Les extraits choisis alternent avec un rappel de la macrostructure par le biais de questionnaires accompagnant la lecture hors classe. Ils permettent de « raconter l'histoire » : la démarche vise à rendre compte du synopsis de l'œuvre, à une échelle suffisamment éloignée du détail du texte pour permettre de situer la lecture des extraits dans l'économie générale de l'œuvre. Il s'agit là d'une démarche classique, mais que l'on peut analyser en termes de jeux d'échelles. La démarche adoptée va de la grande échelle à la plus petite, ce que dit en ces termes D.A. :

Ils ont déjà lu avant, ensuite je leur dis : on va travailler sur cet extrait. Ils ont déjà lu mais ils se sont pas arrêtés dessus, ou alors, si, ils s'y sont un peu arrêtés, mais pas spécifiquement sur ça, puisqu'ils ont eu des questions sur chaque, de la page 10 à la page 43, je leur ai donné une série de questions donc ils ont un petit peu approfondi la lecture, mais pas particulièrement sur ce passage, et nous on se focalise sur un passage en compréhension détaillée.

Le corpus n'est donc pas simplement un ensemble d'extraits, mais se définit en des termes temporels, comme un ensemble de régimes de lecture. On peut retrouver ici les distinctions effectuées par la théorisation de la lecture intégrale au XX^e siècle, et dans l'histoire de la lecture. Mais l'observation d'un corpus *in vivo*, constitué afin de réaliser une mise à l'échelle des apprenants, montre que ces oppositions théoriques se manifestent par un travail de focalisation dans lequel la variation d'échelle est étroitement liée à la notion de rythme, en tant que variation régulière de la vitesse (alternance de lectures rapides, extensives, et de lecture-manducation, intensive) mais aussi en tant que retour d'un patron rythmique. On retrouve les distinctions entre lecture cursive et explication de texte, qui correspondent en FLE à l'opposition entre compréhension globale et compréhension détaillée.

4.3. *La découpe des extraits*

4.3.1. Le choix de l'œuvre

Nous commençons, lors de l'entretien, par demander à l'enseignante les raisons de son choix. La thématique de l'œuvre, un changement de culture, un exil (Laura Alcoba est réfugiée) est au cœur de la sélection, mais d'abord pour un public d'adolescents, dont l'âge est proche de celui du personnage de la narratrice, enfant.

D.A. : Je crois que c'était complètement par hasard, dans une bibliothèque, en édition Gallimard, donc voilà, dans une bibliothèque municipale, en regardant les bouquins, je vais regarder s'il y a bien ///[elle regarde la quatrième de couverture]. ouais c'est ça, j'ai regardé la quatrième de couverture de ça, et en fait, à l'époque, je sais même pas si j'étais déjà ici à la fac, j'avais regardé et je me suis dit l'histoire c'était vachement bien pour des enfants, oui, des enfants, je crois que j'étais encore en collège, pour des enfants qui venaient, enfin voilà, qui arrivaient de l'étranger, qui venaient vivre en France, je l'ai commencé, je l'ai pris, je l'ai lu, et j'ai trouvé que les problématiques c'était exactement ce qu'ils peuvent vivre, je trouvais qu'ils allaient forcément s'identifier, euh se reconnaître là-dedans.

Les raisons du choix pour des lecteurs au profil différent (plus âgés, ayant achevé un parcours d'études secondaires leur donnant accès à l'enseignement supérieur ou ayant déjà effectué des études supérieures) sont un peu différentes, mais reprennent l'idée d'une identification possible :

D.A. : Justement ce qui est génial, c'est pour ça que j'aime bien ce bouquin, c'est que tu peux complètement t'identifier, mais en même temps il y a des tas de thématiques. Moi je me suis focalisée sur cette thématique de l'altérité, comment tu l'apprivoises /// comment quelque chose qui t'est complètement étranger peut-il devenir familier.

L'œuvre est retenue pour sa richesse thématique, et notamment le parcours d'acculturation du personnage, l'évocation précise de sa rencontre avec l'altérité, ainsi que le regard aigu sur l'appropriation progressive de la langue étrangère, qui devient peu à peu familière : « j'avais fait un choix plutôt sur la langue », dit l'enseignante, ou encore : « il y a quand même un projet une évolution de chapitres très centrés autour de la langue parce que c'est ça qui m'intéresse ». Les réactions des apprenants montrent que leur lecture est très largement et majoritairement marquée par ce phénomène d'identification. Nous proposons, à l'issue du cours, un rapide questionnaire, anonyme, aux vingt-deux étudiants. Les dix réponses obtenues mettent toutes en avant l'identification au personnage de la narratrice, dans des formulations assez proches, soulignant les thématiques de l'apprentissage de la langue et de l'adaptation à un nouveau pays :

Je me suis sentie concernée par le Bleu des Abeilles car je me suis identifiée à beaucoup de chapitres. Pas parce que je suis Argentine mais pour l'expérience de vie.

Je pense que c'est une histoire très intéressante parce qu'elle est une étrangère qui raconte sa vie et son adaptation dans un nouveau pays. Ça explique des situations que nous vivons aussi en France

Je l'ai aimé car je apprend de français à cause de ça je peux comprendre Laura.

4.3.2. Les frontières naturelles du texte

Le choix des extraits ne se limite pas à cette dimension thématique et expérientielle : il entre dans des considérations plus fines, en lien avec l'architecture de l'œuvre. Pour ce terrain, le corpus ne repose sur aucune autre mise en forme que la délimitation dans l'espace du livre : s'agit-il toujours d'extraits puisque le corps de l'œuvre demeure présent ? Nous avons vu que le processus de focalisation par la voix, repose, du point de vue de la réception, sur un changement du régime de lecture plutôt que sur une extraction, et l'on pourrait nommer autrement ces morceaux qui ne sont pas désénoncés : ces extraits sont des passages. Cependant, du point de vue de la production, et de l'enseignante, il y a bien une démarche de sélection, de distinction et d'extraction, pour laquelle on retrouve certains gestes de découpe repérés dans les manuels.

Le découpage s'appuie d'abord, dans le discours de l'enseignante, et dans la découpe, sur la « nature » du texte, sur ce qu'on pourrait qualifier de frontières naturelles du texte :

Et la coupure naturelle des textes de l'autrice, parce que elle, elle a quand même coupé là.

Qu'il s'agisse du choix de l'incipit de l'œuvre ou des incipits de chapitre, pour les introductions, la sélection s'appuie systématiquement sur des ruptures visibles du texte. La cohérence de chaque passage repose d'abord sur sa place dans les articulations de l'œuvre, ce qui était déjà présent dans le corpus éditorial. Incipit local ou global, les débuts de chapitre sont ainsi utilisés comme seuils de l'extrait. Toutes les coupes finales s'appuient également sur des ruptures fortes : fins de chapitre, fins de paragraphes. La structuration en diptyque renvoie à la prise en compte de la réception des textes : la sélection de passages relativement courts est perçue comme favorable à l'appropriation des textes, dans la mesure où la brièveté permet aux apprenants de déployer leur propre lecture du texte, et de le mettre en lien avec leur expérience : il s'agit de « laisser la place », de ne pas saturer la lecture du texte par le texte lui-même.

D.A. : Mais là, j'ai vraiment coupé par rapport à la page, là ça s'arrête et ensuite il y a une nouvelle partie qui commence. C'est suffisamment court pour, je sais pas, pour permettre après d'écrire, et de discuter, et toi ? [mime les apprenants], ça laisse aussi du temps pour approfondir nous-mêmes. Ça laisse la place à leur expérience, c'est aussi pour ça.

Nature du texte, nature des apprenants, la sélection contextualisée des extraits est un arbitrage complexe entre la production et la réception.

4.3.3. Passages emblématiques

Le corpus est en partie structuré autour de passages clefs. Un premier passage perçu comme central, le chapitre « Fleurs bleues » émerge : il est ici intéressant d'analyser ce qui fait du texte choisi un extrait emblématique de l'œuvre. Si N.B. soulignait que l'extrait condensait le tout (« il y a tout » !), D.A. y ajoute la place dans l'économie de l'œuvre. On relever ainsi plusieurs caractéristiques du « modèle réduit » : centralité, symbolisation, condensation. Voici ce qu'en dit l'enseignante :

D.A. : C'est un petit peu un point d'orgue pour moi dans ce bouquin, c'est un peu l'aventure de toute personne qui rencontre une altérité [ton enthousiaste], que ce soit le fait de lire, de te plonger dans un livre, où tu rentres dans un autre univers, de te plonger dans un autre pays dans une autre langue. Enfin, je trouve que c'est en plein milieu du bouquin en plus, c'est en plein milieu, et je trouve que ça renvoie à la fois à l'expérience de l'autrice, l'expérience que eux peuvent avoir dans le milieu dans lequel ils vivent au moment où ils lisent ce bouquin
/// Et en même temps pour moi c'est l'expérience de lecture.

D. perçoit le centre comme le « plein milieu » (le terme est répété), le lieu devenant une métaphore du sens : le passage est « en plein milieu » de l'expérience de l'altérité. La totalité est aussi convoquée : l'expérience correspond à celle de « toute personne » qui rencontre cette altérité, et noue le récit de la narratrice et le parcours des apprenants. Le passage devient ainsi un « point d'orgue », non seulement dans son rapport à l'œuvre, mais dans son rapport aux apprenants. Le passage est doublement emblématique : en direction de l'œuvre, en direction des apprenants, du point de vue de la production et de la réception envisagée, jusqu'à la mise en abyme : les apprenants du français lisent Laura Alcoba qui lit pour apprendre le français. L'enthousiasme de l'enseignante pour ce passage qui concentre différentes formes de centralité, est sensible. On peut également rapprocher cette perception du caractère emblématique du centre de la notion de rythme. Le centre est ici point d'équilibre, barycentre de l'œuvre, principe architectural dans la construction du corpus : de la même manière que les extraits de méthode créent une unité des textes, la mise en extrait du récit de Laura Alcoba recherche une forme d'équilibre. Rythme binaire, centralité : il existe une géométrie de la mise en extraits, et ce que l'on pourrait définir comme un style dans

l'extraction. Une des hypothèses fortes qui émerge de l'analyse des corpus, *in vitro*²⁶⁴ comme *in vivo* est qu'il existe une idiosyncrasie des corpus, qui est un des éléments de définition du style de l'enseignant de littérature.

La séance du 20 novembre s'appuie aussi sur la technique d'encadrement de l'extrait que nous avons identifiée dans le corpus *in vitro* : la coupe s'arrête sur une phrase, située en fin de paragraphe, au cœur du chapitre, qui reprend exactement le titre du chapitre, « Les enfants réfugiés, c'est nous ! ». Les échanges autour de cette phrase, identifiée comme le titre du chapitre, montrent de quelle manière elle devient emblématique du passage, articulation importante dans l'œuvre, marquant la prise de conscience de son statut singulier chez la narratrice :

D.A. : quelle est la phrase qui résume le point commun, essentiel, entre Laura et Eduardo ?

Shirin : « car les enfants réfugiés, c'est nous ».

D.A. : pourquoi elle est très importante, cette phrase ? Qu'est-ce qu'elle veut dire ? « On est resté tous les deux, dans la famille, car les enfants réfugiés, c'est nous » Comment vous la comprenez cette phrase ?

Shirin : c'est une conclusion.

D.A. : c'est une sorte de conclusion. Elle est vraiment mise en évidence, comment ?

Hawa : Parce que elle ne peut pas partir en vacances avec ses parents.

D.A. : alors effectivement, ils ne peuvent pas partir en vacances avec leurs parents, ils n'ont pas la possibilité de partir au ski. Et puis ?

Sina : la douleur des réfugiés.

D.A. : pourquoi cette phrase elle est importante ? Comment s'appelle le chapitre ?

Sina : Les enfants réfugiés c'est nous.

D.A. : c'est le titre du chapitre.

On voit de quelle manière le questionnement vient mettre en avant le lien entre la conclusion du passage et le titre. S'ensuit un échange autour du statut de la narratrice, réfugiée, et de ce que cela représente : l'enseignante sélectionne et découpe le passage de manière à pouvoir travailler la figure de la narratrice. Le passage a valeur emblématique, et l'encadrement de type titre/conclusion, comme figure d'insistance, le souligne.

4.3.4. L'œuvre, l'enseignant, l'apprenant.

Mais ce même passage s'appuie également sur la figure de l'exilé, du changement de culture : la question de l'identification des lecteurs à la narratrice est ici centrale. La sélection

²⁶⁴ Des méthodes que l'on peut qualifier de créatives, comme *Archipel*, le montrent bien.

relie l'échelle de l'œuvre et la prise en compte des lecteurs : le corpus sur œuvre contextualisé lie très étroitement ces différents niveaux.

D'autres procédés de sélection renvoient à la volonté de varier les entrées dans le texte : on pourrait parler de panachage. Ainsi, D.A. explique que son choix d'aborder un extrait du chapitre « Tuyaux » repose sur la dimension « visuelle », « physique », sur la recherche d'une « immersion » dans l'esthétique des années 1970.

J'ai vraiment essayé de les mettre dans le livre, de manière physique. C'est -à-dire que je me souviens justement l'avoir choisi en me disant je vais essayer de leur montrer qu'est-ce que c'est que ces tuyaux parce que ça paraît un peu bizarre quand t'as pas du tout les références. Enfin voilà, ils viennent de partout, y'en a à qui ça disait quelque chose mais tu peux pas savoir à quoi ressemblait l'intérieur d'une maison quand t'as pas vécu en France dans les années soixante, y'a cette idée-là. C'est très visuel, enfin moi j'ai trouvé que c'est un chapitre qui est très visuel et je trouvais que c'était bien de faire intervenir cette dimension-là dans la lecture.

D.A. veut rendre perceptible, à travers l'écriture littéraire, le caractère étrange de l'environnement visuel étranger : on voit en quoi le passage renvoie à l'expérience des apprenants. Mais dans le même temps, c'est sa propre expérience qu'elle perçoit : le texte littéraire étrangéise un référent parfaitement familier pour elle :

Après moi je suis née dans les années 70, j'ai le même âge que Laura Alcoba, moi ça me parle. J'ai des photos où j'ai probablement ce type de... habillée avec ces couleurs-là, ces marrons, ces oranges, c'est tout une esthétique dans laquelle j'ai vécu enfant. Ça m'amuse aussi. Ouais, tu vois, ce genre de [elle montre la couverture du livre de poche], moi j'étais habillée comme ça. J'avais la même coiffure, la frange, les cheveux longs, j'étais pareille, donc en fait, ouais sûrement. Sûrement. En plus, en plus, quand j'étais petite, dans les années soixante-dix-neuf, moi je suis partie vivre en Allemagne. Moi je suis arrivée dans un pays, je comprenais rien, je voyais les gens à la télé, donc j'ai vécu la même histoire.

Les « tuyaux » sont choisis parce qu'ils nouent une expérience familière à l'enseignante, qui se projette dans l'œuvre pour des raisons liées à son bagage expérientiel perceptif (des images de l'enfance), et l'expérience de l'altérité faite par les apprenants, qui peuvent se projeter dans le passage en raison de leur expérience de la perception d'une langue étrangère. À travers le récit autobiographique, l'étrange dispositif fait du passage choisi un lieu de rencontres entre les perceptions de l'œuvre, celles de l'enseignante et l'expérience de l'étrangeté de la langue par les apprenants. Le choix de cet extrait est celui d'une mise en relation, qui s'appuie essentiellement sur le niveau perceptif. Il relève ainsi d'un dispositif relationnel centré non pas sur la narration, mais sur les dimensions visuelles et auditives.

5. Vers les apprenants-lecteurs : pratiques d'extraction et appropriation

Une dernière étape dans ces corpus *in vivo* nous permet de préparer le passage vers la réception des corpus littéraires, qui sera au cœur de la prochaine partie. Contrairement aux corpus éditoriaux, qui ne pensent pas la sélection par les lecteurs, et sont orientés uniquement de la production vers la réception, les deux cours que nous avons observés accordent une place à la lecture citationnelle des apprenants, dans le cadre d'une activité d'extraction, aux consignes différentes. Est-ce une coïncidence ? Il nous semble que la dimension relationnelle de la littérature (Godard : 2021 et à paraître)²⁶⁵, qui fait de l'extrait un espace de transaction entre celui qui choisit et celui qui reçoit, ouvre naturellement à ce type de pratiques. La prise en compte de l'apprenant dans le choix de l'extrait, l'implication subjective de l'enseignant font que la réception par l'élection de passages préférés va de soi, dans une logique de don et de contre-don que l'on pourrait formuler ainsi : « voici le texte que j'ai choisi pour vous. À votre tour, que choisiriez-vous ? ». Nous concluons donc cette partie par une comparaison des deux séances de lecture citationnelle observées.

5.1. *Extractions d'un extrait long de Crépuscule du tourment de Léonora Miano*

La dernière séance repose sur l'analyse d'un chapitre de *Crépuscule du tourment*, de l'autrice franco-camerounaise Léonora Miano. L'œuvre, un roman choral, raconte de manière polyphonique la relation de quatre femmes au même homme, Dio. Les quatre personnages féminins s'adressent, dans leur journal, à l'homme, absent. L'enseignante a sélectionné ce texte parce qu'il l'a « fascinée ». Elle explicite ce choix dans sa dimension subjective, dès le début de la séance. Il ne s'agit plus des extraits brefs du corpus canonique, mais d'un long morceau, choisi avec délectation :

²⁶⁵ Dans une communication intitulée « Pour une didactique relationnelle de la littérature. Littératures et FLE », lors d'une journée d'études coorganisée par le Département de didactique du FLE et le SUFLE (Aix-Marseille Université), Godard s'appuie sur les propositions de Viart pour proposer de définir une approche relationnelle de la littérature, dans une conception « selon laquelle la littérature engage des expériences plurielles, en relation avec soi comme avec le monde » (Octobre 2021).

N.B. : Et même si ces femmes parlent du même homme, en fait, ce n'est pas la même personne à chaque fois. Et moi j'ai lu ce roman l'année dernière, ça m'a totalement fasciné. Vraiment fascinée, parce que la langue est d'une beauté à couper le souffle.

Au cours de l'entretien d'explicitation, elle réaffirme son goût pour le texte, en mettant en avant également la question de la thématique et le caractère emblématique du chapitre abordé. Le développement progressif, par tâtonnement, avec une reconstruction du souvenir du choix, que dévoilent les nombreux modalisateurs (« je crois », « peut-être ») révèle la complexité des modes de sélection pour ce passage, qui réunit peu à peu un ensemble de critères suffisants pour le distinguer en tant que texte à étudier dans le cadre d'une lecture intensive : goût de l'enseignante pour la langue, thématique féminine, littérature d'expression française lien organique avec l'œuvre, mais aussi complexité de la représentation d'une société africaine.

N.B. : J'ai lu d'abord le bouquin, et j'ai trouvé la langue vraiment somptueuse et les thématiques qui étaient abordées aussi, à travers le récit de ces trois femmes autour du même homme. (...) Je crois que en fait je l'ai choisi parce que ça permettait d'aborder les différents personnages en présence dans le texte. (...) Je crois que c'était toute cette complexité, euh, des relations familiales et amoureuses qui m'ont fait choisir le texte. (...) Et puis ça permettait aussi de deviner l'arrière-plan social. Ils sont riches. Et là, dans beaucoup de textes dits francophones on parle des pauvres. C'est le malheur du peuple qui va être mis en scène. C'est les situations des dominés qui vont peut-être être plus pris en compte. Là, il y a une espèce de basculement, peut-être, dans les thématiques récurrentes. Là on est dans une famille riche, dominante. Et là je me souviens ça m'avait aussi ... [hésite] c'était un des critères du choix

Il s'agit du dernier extrait étudié lors du semestre, également du plus long, et de l'un des choix les plus personnels de l'enseignante. Que l'activité d'extraction soit proposée précisément pour ce texte est intéressant. Certes, elle se justifie par la longueur de l'extrait : l'enseignante choisit un dispositif qui permet de balayer l'ensemble du chapitre à partir du travail des différents groupes d'apprenants. La lecture chorale vient répondre à la difficulté de la lecture longue dans le temps restreint du cours.

N.B. : Déjà ça évite d'affronter la linéarité du texte et toute la longueur du texte, parce que c'est les mettre en travail, leur dire allez chercher quelque chose, dans tout cet étirement des lignes.

Mais la dimension affective est aussi mise en évidence au cours de l'entretien : choisir ce qui touche oblige à une lecture mobilisant les émotions du lecteur, tout en développant un rapport réflexif à la lecture participante.

N.B. : Et allez chercher quelque chose qui vous touche, aussi, qui soit en phase avec votre sensibilité. Bon. (...) et puis après leur dire mais pourquoi vous avez choisi ça, donc les amener dans une sorte de réflexivité. Je sens quelque chose, pourquoi je le sens ? Alors là c'est

des formes de réflexivité à plusieurs niveaux par rapport au texte mais aussi par rapport à soi, pourquoi je ressens ça ?

Cette ambition est cependant tempérée par la réalisation en cours : la sélection effectuée par les apprenants travaille essentiellement sur la compréhension des personnages, et les éléments d'une lecture impliquée mettant en jeu les émotions, l'arrière-plan expérientiel des lecteurs sont ténus. La consigne donnée propose de réaliser l'activité en groupe, en classe sur un temps assez bref :

N.B. : Vous allez lire ou relire le texte. Je voudrais déjà que vous repérez tous les personnages, d'accord, tous les personnages, et ensuite vous allez choisir un extrait, d'accord, que vous [hésite] alors d'abord pourquoi, il va falloir dire pourquoi vous avez choisi cet extrait, et ensuite, donc, bah l'analyser, d'accord ? Bon, allez, au boulot, vous avez, est-ce que 20 minutes ça vous va, pour ce travail ? [brouhaha] /// 30 minutes. (...) Oui, vous faites ça en groupe parce que vous discutez, c'est mieux.

On perçoit que la brièveté du passage choisi, son caractère récent (une grande partie des apprenants le lit pour la première fois), la configuration en groupes et le temps restreint ne laissent pas se déployer un rapport personnel au texte. Le fait que le choix de l'extrait soit négocié au sein du groupe et justifié de manière collective ne permet pas que chaque apprenant développe, lors de la restitution, sa propre relation au texte. Elle a peut-être fait l'objet de discussions au sein des groupes, mais nous n'en avons aucune trace. L'extraction autorise cependant l'entrée dans l'interprétation du texte, notamment par la compréhension de l'attitude des personnages, en développant un discours qui montre nettement l'attribution de conscience que les lecteurs effectuent. Une étudiante juge « injuste » le regard du personnage, critiquant son système de valeurs :

Jian : C'est aussi très étrange, elle parle de la relation avec cet homme, mais le personnage très important c'est la mère, le regard de la mère. Le regard de la mère n'était pas très juste. C'est à la fin de l'extrait quand elle dit : "ta mère nous a pris pour rien". C'était peut-être quelque chose de vrai. Peut-être que tous les deux ont besoin de semblant. Quelque chose comme je me présente pour les autres. L'image pour les autres.

N.B. : l'apparence.

Jian : l'apparence. Pour la mère cette semblance, l'apparence, est la même chose que l'essence.

L'interprétation des motivations des personnages peut être négociée au sein du même groupe, pour un même passage choisi, montrant que l'attribution de conscience peut être liée à une compréhension différente des « sujets cognitifs » fictifs (Jouve, 1992 : 14) que sont les personnages. Par exemple, dans l'exemple suivant, E1 et E2, perçoivent de manière opposée le personnage de la narratrice, et de son rapport au deuil :

Mohamed : Moi ce que j'ai compris, elle parle des qualités de la dame possède c'est, pouvoir rire malgré ses malheurs malgré ses souffrances, ça elle est indiqué à la fin du paragraphe : « lorsque la douleur est trop forte on ne sent plus rien ». C'est qualité qu'elle a indiqué.

N.B. : pour toi c'est une qualité ça, quand elle dit : lorsque la douleur est trop forte on ne sent plus rien, presque plus rien.

Mohamed : Il faut avoir un degré de patience pour parvenir à ce niveau-là. Parce qu'elle a dit dans la troisième ligne

NB : à la troisième ligne

Mohamed : Il y a toujours des montagnes de rires, malgré ses souffrances.

Jessy : Pour moi, c'est une manière pour elle d'échapper à la vérité. C'est une manière d'échapper à la vie, à ce qu'elle vit.

Les apprenants choisissent donc, de manière collective, des extraits qui éveillent leur intérêt du point de vue de l'interprétation, en termes notamment d'évaluation des émotions des personnes-personnages, mais sans que l'on décèle d'investissement personnel. Cela ne signifie pas dire qu'il est inexistant, mais que le dispositif ne va pas jusqu'à dévoiler la manière dont l'extrait choisi se tisse avec l'expérience des lecteurs, ni à leur faire rendre compte d'émotions spécifiques, de liens avec des perceptions ou des sensations, ou d'un énonciement de la conscience des personnages. Le fait que l'extraction soit collaborative restreint la part d'exposition de la subjectivité du lecteur : elle est plus orientée sur le terrain commun du texte, que sur le terrain individuel de la réception, et maintient une forme d'extériorité, centrée sur la construction de l'interprétation au sein d'une communauté.

5.2. *Lecture citationnelle du Bleu des Abeilles de Laura Alcoba*

Ce second cours propose, en conclusion du parcours de lecture, une séance d'extractions de passages, mais en suivant des modalités assez différentes. Nous observerons également la configuration de la séance d'extraction, le discours que l'enseignante porte sur cette activité, et les critères de choix des apprenants.

Au début du cours consacré à la présentation par chacun de l'extrait choisi, l'enseignante rappelle en ces termes les consignes proposées :

D.A. : Donc les consignes c'était : choisir un passage qui vous a particulièrement marqué dans le livre. Vous choisissez quelques lignes dans le passage que vous pourrez lire à la classe. Vous devrez expliquer ensuite pourquoi vous avez choisi ce passage. Vous pouvez le faire au début.

L'extraction se fait à l'issue de la lecture du texte dans son intégralité. Elle vise d'emblée une dimension d'appropriation : l'expression « particulièrement marqué » désigne un contact entre le texte et le lecteur ayant laissé des marques, des traces. On pourrait reformuler ainsi la

question sous-jacente : Quels passages ont laissé des traces pour vous, en tant que sujet lecteur, absolument singulier ?

Au cours de l'entretien réflexif, c'est précisément cette recherche des traces qui apparaît. L'enseignante veut comprendre ce qui se joue pour eux dans la lecture. Une première explication relève de la notion de « plaisir de lecture » : « je le fais toujours. Pour moi c'est le passage de la lecture à [hésite] /// C'est vraiment pour les interroger sur leur plaisir de lecture. » Cette notion est reprise dans la suite de l'entretien, « c'est bien de pouvoir y revenir parce que eux ça leur a plu », mais l'enseignante évoque aussi le rôle de passages éveillant des émotions dysphoriques : « il y a des scènes dramatiques, la scène de la cantine, de la petite fille qui ne mange pas de porc » ou encore « la scène de harcèlement, là je crois que ça les a vachement marqués, l'histoire du petit garçon qui se fait harceler ». On peut supposer que le plaisir de lecture renvoie à un discours didactique sur la motivation à lire, qui s'associe naturellement avec les traces de la lecture, parce qu'ils relèvent tous deux de la prise en compte du lecteur comme sujet, perçue comme « hors-cadre » : « c'est vraiment sortir du cadre, bon on reste toujours dans un cadre académique, mais c'est donner plus de place à leur lecture personnelle ». Ce qui est observé est plus large que « le plaisir de lecture » : ce sont les points de contacts entre le lecteur et le texte, notamment à travers la mobilisation de l'arrière-plan expérientiel du lecteur. L'enseignante s'intéresse ainsi « aux résonances (...) que le texte a pour eux » :

Voilà, parce que j'ai l'idée /// tu construis ta séance, tu choisis tel passage, mais c'est pas forcément ceux qui vont résonner pour eux. Donc après ça m'intéresse d'avoir un feed back, pas seulement sur ce que moi j'ai fait, mais de savoir comment eux ont perçu l'œuvre. Parfois ils vont s'attacher à des choses... Bah c'est aussi là que je me rends compte...

Demander aux apprenants, à leur tour, d'extraire, permet de distinguer les passages persistants, le *lingering effect* qu'évoque Burke (2011), et les passages choisis pour l'étude de l'œuvre. La sélection du lecteur n'est pas celle de l'enseignant. Pour D.A., cette sélection est un discours sur soi, et le passage exposé en classe devient un lieu d'interaction : « ils parlent d'eux en parlant des extraits. »

Quels extraits ont été choisis, sur quels critères ? La plupart des prises de paroles font apparaître une énonciation à la première personne, que permet la configuration individuelle de l'activité. Le terme de « résonances », employé par l'enseignante, nous semble tout à fait pertinent. Les échos entre le texte et l'arrière-plan expérientiel du lecteur sont évidents, et ils peuvent se construire aussi bien sur des chapitres que sur certains détails du texte. Les résonances sont liées à des perceptions, des émotions éprouvées, des scripts narratifs, et peuvent relever de détails du texte, de quelques mots ou de chapitres renvoyant à des épisodes.

Certaines renvoient à l'échelle de la phrase, dont Macé (2011 : 194) souligne l'importance pour certains lecteurs : « la phrase est le lieu où ce lecteur trouve son plaisir, l'échelle sensible à laquelle il se situe ». Elle rappelle le modèle de la lecture citationnelle chez Barthes : « ce qu'il retient de ses lectures, ce sont des "idées-phrases" ou des "phrases-chants" ». Certaines sélections mettant en œuvre le *Je* sont ainsi très brèves, à l'échelle de la phrase, relevant de l'anecdotique. Le bagage du lecteur vient se greffer sur un détail du texte, par exemple ici pour identifier une différence entre la société d'origine et ce qui est perçu de la société française contemporaine :

« C'est que de l'autre côté de l'océan on ne jette rien : les vieilles nappes engendrent des mouchoirs par dizaine et on détricote des pulls devenus trop petits pour en faire des chaussettes. »

DA : Alors

Xi : Parce que quand j'étais petit, ma mère n'a pas jeté le vieux vêtement. Elle change à la nappe, et j'ai deux sœurs. Ma jumeau sœur et ma petite sœur s'habillaient le vêtement de ma grande sœur. Parfois je porte le vêtement de ma grande sœur aussi.

DA : donc ça vous rappelle que dans votre famille on récupérait les vêtements des grandes sœurs. Et ça vous a touché de lire ça dans le livre ?

Xi : oui.

Le détail semble parfaitement anodin, au sens de négligeable. Pourtant, rien ne permet d'anticiper, de comprendre cette extraction si ce n'est la mémoire qu'a le lecteur de son enfance, la manière dont il la valorise et le rapport à l'intime, à la famille, aux objets ordinaires, qu'il a pu conserver. Il ne s'agit que d'une bribe du texte, mais qui peut faire signe vers ce que Barthes nomme, dans la lecture, « moment de vérité » et qu'il désigne par cette devise : « je viens d'être touché par quelque chose ». Ce moment de vérité était parfaitement imprévisible pour l'enseignante.

Les passages peuvent relever de schèmes d'action, d'épisodes résonnant avec certaines expériences du lecteur. Ainsi en est-il du chapitre « Les Fleurs bleues ». Dans ce passage, la narratrice retrace un épisode lié à son apprentissage du français. Souhaitant choisir un premier livre en langue française, elle porte son dévolu sur un ouvrage dont le titre, comportant le mot *bleu*, lui rappelle une conversation avec son père au sujet de « la couleur préférée des abeilles ». La bibliothécaire, trouvant le roman de Queneau trop difficile pour une petite fille apprenant le français, lui suggère de lire un roman plus simple, ce qu'elle refuse avec colère, blessée d'être ainsi rabaisée. Elle lira le livre sans dévier de son choix. Voici pourquoi Camila a choisi ce passage :

Camila : Quand j'ai lu ce chapitre, je me souviens quand j'étais enfant et un jour à l'école je prends faire la peinture, de fleurs et mon professeur m'a dit que les fleurs bleues n'existent pas donc mon professeur m'a donné un nouveau papier, pour faire un nouveau fleur,

mais je fais mes fleurs bleues aussi, parce que j'aimais les fleurs. Donc ce chapitre j'ai une connexion avec Laura. Mais pour moi c'est non, je peinte ces fleurs bleues.

D.A. : ce qui est amusant votre histoire, c'est que non seulement vous avez eu la même attitude que Laura, vous étiez très déterminée mais c'était sur le même thème.

Camila : j'avais six ans, et je garde beaucoup ce moment

(...)

D.A. : vous avez choisi un passage ou pas, pour lire ?

Camila : non je pense que l'émotion c'est tout le chapitre.

La « connexion avec Laura » pour reprendre les termes de l'apprenante concerne aussi bien les dispositions psychologiques des personnages que la perception de la couleur bleue et des fleurs, de sorte que l'apprenante ne choisit pas une citation mais l'intégralité du chapitre : c'est au niveau de la structure narrative et du scénario en trois étapes (choix, adversité, persévérance) que se construit l'adhésion de la lectrice au passage.

Le choix se noue également, de manière plus attendue, autour de remarques portant sur le rapport à la langue en cours d'apprentissage, le personnage de Laura devenant un modèle à imiter. La sélection d'un ouvrage rendant possible l'identification des lecteurs, apprenant le français, joue à plein lors de cette séance d'extraction. Deux étudiantes citent deux extraits proches, évoquant les progrès de Laura dans sa nouvelle langue. Dans ces deux cas, la citation est composée d'un court paragraphe, ou de quelques répliques. Minzetanu note que dans la lecture citationnelle, la dimension pragmatique est importante : « on peut trouver des phrases susceptibles d'éclairer, d'une manière ou d'une autre, notre vie mentale et intérieure, des phrases qui peuvent être détachées sans grande difficulté de leur texte d'origine » (2016 : 350) : c'est cette appropriation de phrases pour modeler ou définir ses propres comportements qui se joue ici.

Yasmina : page 134 [elle lit, nous citons le passage] Elle était tellement surprise ! C'est que je ne suis pas en train de traduire tout ça pour vous le raconter, non. C'est vraiment ainsi que j'ai posé la question à ma mère, et pas autrement : *tu m'as laissé les clés ?* Moi aussi j'étais stupéfaite, et comment ! Par quel canal ces mots avaient-ils bien pu arriver jusqu'à mes lèvres, sans prévenir ? Par où étaient-ils passés ? — ¡Hablaste en francés ! Ma mère s'est étonnée en espagnol : *tu as parlé en français !* C'est vrai que c'était bizarre. /// Je prends j'ai choisi ce passage, parce que, je comprends deux choses. La première est qu'elle a parlé en français sans traduire. /// La deuxième chose, il est possible que les gens apprennent une langue étrangère.

En citant, la lectrice dit son espoir, sa conviction de réussir. Une autre cite un passage qui précède immédiatement celui-ci, alors que le personnage doute, et insiste ainsi sur la difficulté de l'apprentissage. Citant le texte, à l'échelle 1 : 1, les apprenants parlent d'eux.

Alejandra : page 133 [elle lit] C'est que, même si je parlais de mieux en mieux, même si les mots qui m'échappaient étaient chaque jour moins nombreux, pour moi, ça se passait toujours en deux temps. Il était là le problème, je le savais bien : moi, je pensais toujours en

espagnol, puis je traduisais mentalement ce que je voulais dire avant d'ouvrir la bouche. À chaque fois, je faisais une sorte de résumé pour ne pas alourdir la tâche. C'était ça, ce qui n'allait pas : pour trouver l'entrée des tuyaux, il faut y aller franco — sans détours.

Je me pose la question je me dis si je pourrais parler un jour vraiment. Je sais que ça va venir, mais c'est dur. Parce que j'ai tous les idées dans la tête mais je peux pas dire bien. Encore je pense en espagnol.

Les extractions fonctionnant sur ce modèle, sur des comparaisons d'expérience, sont nombreuses : Lina relève la difficulté qu'a Laura à parler français en public : « j'aime ce passage. Quand je suis seule, je sens que je parle bien, et quand je parle avec une autre personne, que je connais pas, je peux pas. », Felipe retient la capacité de Laura à organiser son temps, pour apprendre le français, en en faisant un modèle d'apprenante :

J'adore ça parce que elle est organisée, et elle est planifiée toute la semaine pour faire la... pour... faire la connexion avec ses amis, avec ses lettres. Elle écrit tout, c'est la forme de communication à ce moment. C'est la consécration le week-end, c'est pour la lecture. Ça donne chance étudier et pratiquer le français.

Les autres passages renvoient à des émotions fortes : la colère devant les insultes homophobes reçues par un personnage (« Je l'ai trouvé très bouleversant. Je déteste ce que Carlos fait pour lui. Donc ce chapitre me fait furieuse ») ou, de manière récurrente, l'émotion provoquée par la distance avec la famille (« j'aime beaucoup tout le chapitre mais aussi c'est... il parle... il me touche parce qu'elle parle de son père. Pour moi c'est très touché parce qu'il y a une distance. Et aussi elle ne peut pas rencontrer face à face. »)

Ce détour du côté de la réception d'une œuvre intégrale montre l'écart évident existant entre la sélection de l'enseignant et les passages retenus par les apprenants. Les finalités de ces extractions ne sont bien sûr pas les mêmes, mais l'on peut cependant souligner l'écart entre des choix d'ordre patrimonial, lié à la transmission de textes devant être connus, d'ordre didactique, visant à rendre compte de l'articulation de l'œuvre et à en faciliter la compréhension, et la réalité de la lecture, qui se constitue comme trace dans la relation du texte et du lecteur, qui n'a de mémoire que dans l'identification à des personnages, à des épisodes signifiants ou dans l'évocation d'émotions et de perceptions, c'est-à-dire dans l'incarnation (*embodiment*) du texte. Il nous semble que l'enseignement doit tenir ensemble ces différents niveaux.

Chapitre 6 Conclusion partielle

Au terme de cette partie, nous avons mis en évidence quelques éléments et soulevé de nouvelles questions sur les corpus extraits de la littérature pour l'enseignement-apprentissage du FLE.

Tout d'abord, la sélection d'extraits *in vitro*, dans les ensembles de manuels français, en dehors de l'interaction avec des apprenants, obéit à des contraintes imposées, en amont, par les héritages disciplinaires (l'histoire de l'extrait, le patrimoine littéraire) et, en aval, par les projections concernant les apprenants. À l'échelle du métacorpus, les métadonnées nous montrent que les corpus FLE patrimoniaux sont une double réduction de la littérature : une version restreinte de la « littérature restreinte de l'enseignement des lettres », mais qu'ils sont complétés par des textes contemporains qui occupent une large place dans les méthodes. Cette contemporanéité peut être portée par une littérature de loisirs, considérée comme plus accessible que les textes canoniques, ou une littérature centrée sur la relation aux apprenants, marquée par des questions interculturelles, de contacts de langue, de changements de culture, notamment issue des littératures d'expression française hors de France ou d'œuvres d'auteurs translingues. Du point de vue de la production des extraits, à l'échelle 1 :1, des régularités apparaissent. Que la découpe s'appuie sur la tradition du morceau choisi (allant puiser dans un ensemble d'œuvres canoniques) ou sur la forme du document authentique (variant au gré des centres d'intérêts de l'auteur du manuel, ou de voies de légitimation plus ou moins reconnues, comme les succès commerciaux ou l'attribution de prix littéraires réputés), il fait de l'extrait non pas un fragment, un morceau détaché dont les coutures seraient visibles et qui appellerait à rétablir le lien avec l'œuvre dont il provient pour être compris, mais un objet autonome. Que nous disent les coupes sur les difficultés que la littérature pose aux supports pédagogiques en FLE ? Ce qui est choisi doit d'abord être une totalité, désénoncée et réénoncée dans l'espace du manuel. Pour cela, on coupe aux « frontières naturelles » du texte, incipits, débuts de chapitres, fins de paragraphes, on rajoute plusieurs passages en réalité différents, on fabrique des introductions, on greffe de brefs extraits pour créer des effets de conclusion, on encadre le texte avec un titre et une clause qui se font écho. On supprime également les passages comportant trop d'allusions à ce qui précède ou ce qui suit : les fils qui dépassent sont soigneusement coupés et surfilés. Ainsi, des personnages ou des répliques disparaissent, afin de garantir l'unité d'action, parfois l'unité de temps. À cette esthétique classique s'ajoute le respect de bienséances issu de la dimension universaliste de notre terrain : s'adressant à tous types d'étudiants (nous travaillons cependant sur un corpus à destination de

grands adolescents et d'adultes), la littérature cherche le consensus, le plus petit dénominateur commun, de sorte que la sexualité, la contestation de la religion ou encore l'évocation du passé colonial français ou du racisme peuvent être expurgées. Enfin, la variation linguistique, qu'elle concerne la langue verte de l'argot ou des formes verbales rares, est considérablement réduite. Les passages coupés nous ont ainsi servi d'indices pour mettre en avant ces deux règles de la sélection des extraits littéraires en FLE : d'une part, la classicisation, liée à une esthétique de l'unité, de la clarté, de la bienséance, qui rend le texte acceptable en classe de langue, d'autre part la standardisation, liée au primat du français standard et d'une apparente neutralité idéologique. Du point de vue du rapport à l'œuvre, les corpus FLE détachent très souvent complètement l'extrait de l'œuvre. On trouve cependant de nombreux extraits mis en relation avec le texte dont ils sont issus, extraits-ouvroirs, extraits emblématiques, et aussi, cas particulier de la littérature en FLE, de nombreux extraits emblématiques non pas d'un ouvrage, mais d'un auteur. Les relations d'échelle sont plus larges, et un bref morceau de texte peut venir représenter toute une œuvre.

Les corpus *in vivo* déploient des choix différents, parce qu'ils sont produits dans la relation avec l'apprenant : la sélection peut porter sur une œuvre auquel le lecteur s'identifiera forcément. Les extraits du *Bleu des abeilles* que les apprenants choisissent montrent combien ce choix est efficace. Que l'enseignante s'identifie à la narratrice, en raison de son âge, de l'univers de son enfance fait alors de l'ouvrage et des extraits choisis un lieu de dialogue, texte choisi pour l'enseignante et pour la classe, entre excerpteur et apprenants. C'est autour de la question autobiographique et la capacité de l'apprenant à dire *je* en langue française que se noue ce corpus. Le format même, la dimension idiosyncrasique d'extraits qui fonctionnent toujours en deux temps, permet aux apprenants de s'installer dans le corpus, avec un premier temps très guidé (« mettre sur des rails »), puis un second temps plus autonome : les corpus *in vivo* nous disent que le morceau choisi, présenté, encadré, centré, n'est qu'une des formes possibles du choix, et que toutes sortes de formes peuvent être construites à partir du texte littéraire. On retrouve ainsi, dans les pratiques des enseignants experts, la liberté de ton et de choix d'un manuel comme *Archipel*, qui compose une forme poétique à partir de citations du *Soulier de Satin* de Claudel. Le corpus UVSD impose également un rythme propre, ascendant, allant de formats brefs, de quelques lignes, pour des extraits canoniques, à des chapitres complets pour les extraits contemporains issus d'œuvre de la littérature francophone appréciées de l'excerptice. Les corpus *in vivo* seuls rendent possibles le choix d'extraits non consensuels, abordant la question de l'homosexualité, la représentation d'une relation sexuelle, l'histoire coloniale française, la langue vulgaire ou littéraire : le texte n'est jamais

expurgé, et peut, au contraire, dans le cas du corpus UVSD, être le lieu d'une relation conflictuelle, à même de heurter et de transformer l'apprenant.

Il n'y a rien d'étonnant à ce qu'une littérature construite en dehors de l'échange avec les apprenants réels se déréalise. En FLE, il paraît évident que ce constat appelle à former les jeunes enseignants (qui ne sont pas toujours libres de leurs supports) à comprendre les mécanismes de production des extraits littéraires et à recontextualiser les textes ainsi choisis, notamment en nourrissant le lien à l'œuvre et en échangeant sur ce qui, dans le texte, les concerne et résonne, réciproquement, chez les apprenants. Un complément important à ce travail de recherche demeure à réaliser, qui porte sur la manière dont les enseignants s'emparent, en classe, des extraits ainsi décontextualisés.

Nous avons commencé, à la fin de ce chapitre, à faire entendre la voix des lecteurs : nous allons maintenant nous attacher à observer ce qui se joue dans la lecture d'extraits, de textes adaptés, d'œuvres intégrales. La partie qui suit cherche encore à entrer dans le moment de la lecture, et à observer les échelles du lecteur.

Partie 5. Du côté des lecteurs en formation : une approche comparatiste de la réception des échelles de texte

Chapitre 1 Effet des échelles de texte : compréhension et appropriation

Les échelles des textes jouent-elles un rôle dans la réception des corpus littéraires ? Peut-on observer des rapports au texte différents en fonction du format donné à celui-ci ? Quels éléments, dans la mise en extraits, du côté de la production, influent sur la réception du texte ? Lire un extrait, quelques extraits d'une œuvre ou lire une œuvre sont des expériences de lecture différentes, cela semble une évidence : mais que recouvrent ces différentes approches de textes littéraires ? Pourquoi continuer à travailler l'extrait s'il ne s'agit que d'une version tronquée de la littérature ? Observer ce que l'apprenant travaille de manière privilégiée en fonction des formats et des présentations du texte permet d'adapter plus finement les corpus proposés. De l'œuvre longue, présentée dans son intégrité, au groupement de textes, nous souhaitons maintenant observer les rapports que les apprenants entretiennent avec les corpus que l'enseignant leur présente, à deux niveaux : du côté de la compréhension du texte, de la mémorisation, mais aussi du côté des émotions, et de l'investissement du sujet dans sa lecture.

Nous commencerons par définir les notions de compréhension et d'appropriation sont d'abord à définir, car elles relèvent de rapports différents au texte, et permettent de préciser de quelle manière le lecteur en formation lit : s'agit-il de savoir de quoi parle le texte littéralement, sans qu'il y ait malentendu ? D'en comprendre le fonctionnement et de pouvoir l'expliquer ? De se laisser imprégner, marquer par le texte, et d'en garder des traces « après coup » (Louichon, 2009) ? Nous nous appuierons notamment sur les analyses de Basso Fossali et de Ricoeur, en la mettant en rapport avec les définitions existantes en didactique du FLE.

Pour notre propos, qui fait de la lecture littéraire un lieu de construction du sujet en langue étrangère, l'appropriation est importante. Elle semble relever de l'insaisissable, parce qu'appartenant au lien intime entre livre lu et lecteur. Il nous semble pourtant indispensable

de construire des modalités permettant d'observer ce qui, de l'œuvre lue, devient singulier, pour le lecteur : c'est dans ce phénomène de possession de l'œuvre, d'installation du lecteur dans le texte que se joue la part la plus singulière de la lecture. Ricoeur dans ses *Essais herméneutiques* donne de l'appropriation la définition suivante :

Par appropriation j'entends ceci, que l'interprétation d'un texte s'achève dans l'interprétation de soi d'un sujet qui désormais se comprend mieux, se comprend autrement, ou même commence de se comprendre. (1986 : 152)

Elle constitue ainsi l'étape finale de l'interprétation, qui va de l'objet vers le sujet, désormais modifié par la compréhension du texte. Le jeu de l'interprétation sur la subjectivité est ainsi le dernier moment du parcours herméneutique. Basso Fossali (2018) propose une sémiotique de l'appropriation qui définit trois perspectives possibles sur celle-ci, et la situe en relation avec la notion de compréhension. La première est une perspective dynamique qui fait de cette construction d'un lien singulier à l'œuvre la dernière étape du parcours herméneutique de l'interprétation, « allant de l'explication à la compréhension, suivie de l'appropriation. » Les premières étapes sont liées au texte lui-même : l'explication, pour Ricoeur, relève du déploiement, du dépliement des règles de fonctionnement de l'œuvre, « mise au jour des codes sous-jacents à ce travail de structuration que le lecteur accompagne » (1998 : 26) et la compréhension est « la capacité de reprendre en soi-même le travail de structuration du texte » (1998 : 26), c'est-à-dire, de saisir intellectuellement le parcours d'élaboration et de fonctionnement du texte. Le dernier moment du parcours herméneutique « devrait fonctionner comme la sanction finale de la transmission d'un héritage culturel, mais elle est aussi la première étape d'une "incorporation", d'une "prise de possession" nécessaire à la ré-énonciation du sens ». La seconde perspective concerne l'observation des marques de l'appropriation, « l'inscription de traces de subjectivité sur les objets ». En effet, « forme d'embranchement a posteriori, l'appropriation est la légitimation d'une relation privilégiée et légitime entre l'identité de l'objet et l'identité de son propriétaire ». Pour Milcent (2006 : 83), il y a, dans le processus d'appropriation, la reconnaissance par le lecteur de quelque chose qui lui irait et lui correspondrait, qui se manifeste par des traces d'appropriation. On peut ici reprendre les métaphores de l'habitation ou de l'occupation, que Milcent met également en avant, et retrouve par exemple chez Gervais :

Lire un texte, c'est occuper son territoire. Cela exige d'abord de partir en reconnaissance, d'en explorer les limites et les frontières ; et il faut ensuite l'habiter, en exploiter la surface. Une telle métaphore, tout de même usuelle, fait des textes un sol, un espace à arpenter, à défricher. Elle suggère que le texte n'offre rien d'emblée, qu'il ne se donne pas au lecteur qui n'aurait qu'à le cueillir intact, tel un fruit mûr ; au contraire, qu'il ne se livre

qu'à partir du moment où il a été saisi, travaillé comme une terre meuble. Lire, c'est s'emparer d'une place qui doit être aménagée. (2002 : 37)

L'appropriation est une installation dans le texte, qui devient un lieu familier, occupé, marqué par les traces de ses habitants mais aussi, et cet aspect nous semble manquer dans la définition de Gervais, par les habitudes qu'il leur donne, par l'espace limitant, contenant, qu'il leur accorde, dans une relation réciproque de transformation. Elle se définit ainsi par un ensemble de signes, qu'il s'agit d'observer. La dernière perspective est éthique, pour Basso Fossali, et pose la question, d'ordre axiologique, de la bonne ou de la mauvaise appropriation, lorsque celle-ci relève de l'adaptation :

L'adéquation ou la justesse de la relation entre l'objet et le sujet peut s'optimiser jusqu'à la symbiose réalisée par la prothèse, mais elle peut se mesurer aussi avec une problématisation éthique qui demande une nouvelle prise de distance par rapport à l'altérité et par rapport à soi. (2018 : 9-10)

Les connotations négatives de l'appropriation culturelle ou le refus de lectures actualisantes considérées comme des anachronismes signalent l'existence de mauvaises appropriations, dénaturant l'objet approprié. Si pour le critique Georges Poulet, la bonne lecture est une désappropriation de soi au profit de l'œuvre, « la participation au mouvement purement subjectif que cette œuvre révèle et communique », ou encore « une identification d'homme à homme, d'intériorité à intériorité », la mauvaise appropriation est au contraire une dépersonnalisation de l'œuvre. La notion d'appropriation recouvre ainsi les dimensions affectives de l'investissement des textes telles que les définit l'approche énative de Caracciolo et l'approche cognitive de Burke.

Les didacticiens de la littérature s'attachent à regarder de quelle manière se fait l'appropriation pour les lecteurs empiriques en langue maternelle. Milcent (2006, 2016) s'appuie sur des récits de lecture et des autobiographies de lecteurs, afin d'observer les phénomènes d'appropriation chez des lycéens : « le récit de lecture analyse les répercussions de la lecture sur soi, examine les traces des lectures sur soi dans une perspective rétrospective. » (2006 : 104). Louichon explore les traces de lecture afin d'envisager la fonction et l'influence des lectures pour le sujet :

Des traces existent sous la forme de souvenirs de lecture, tels qu'un énonciateur les rapporte longtemps après que la lecture elle-même s'est déroulée. Des îlots de sens, des fragments de textes, des images fortes demeurent, malgré le temps. Cette petite partie émergée de la lecture existe parfois, elle est lisible ici ou là. C'est ce que j'appelle "la littérature après coup". Son étude permet de proposer quelques traits définitoires du souvenir de lecture. Elle permet aussi de manière plus incidente, de mieux comprendre certaines dimensions de l'acte

de lire et surtout d'envisager les enjeux de la littérature pour le sujet, "après coup". (2009 : 69)

Ce sont les traces de ces rapports réciproques entre texte et lecteur, du point de vue des échelles de texte, que nous souhaitons étudier ici, à partir de l'observation des appropriations de lecteurs empiriques en langue étrangère. Il nous semble par ailleurs que s'attacher à ces lectures permet aussi de valoriser les pratiques de réception, à tort considérées comme essentiellement passives dans un paradigme qui met en avant l'activité de l'apprenant. Castellotti (2017) invite ainsi à reconsidérer la place de la réception par rapport à la production, à promouvoir une didactique de l'écoute, de la lecture : la littérature a, à ce titre, un rôle particulier à jouer, qu'elle invite à explorer :

La dimension littéraire [...] est au cœur de l'expérience du comprendre et du traduire, et permet aussi de réfléchir au phénomène de traduction y compris à l'intérieur d'une même langue. [...] Au cœur même des Humanités, l'expérience littéraire relève en effet avant tout d'une « attitude interprétative ». (2017 : 290)

Chapitre 2 Quelle œuvre choisir ? Contraintes du corpus, contraintes de l'expérimentation

L'observation de l'appropriation des textes en fonction des échelles s'appuie sur un troisième et dernier terrain, au grain le plus fin, puisqu'il repose de manière privilégiée sur des productions et des entretiens individuels avec des lecteurs en langue étrangère. L'expérimentation menée à l'USN avec un groupe de vingt étudiants dans le cadre d'un cours de langue française de niveau B1 au cours du premier semestre universitaire 2020 a pour objectif d'observer les modalités de réception d'une œuvre de Georges Simenon, *Maigret tend un piège*, présentée en trois formats : l'édition complète, un groupement d'extraits, une adaptation en français facile. Nous retraçons ici les contraintes qui ont mené au choix de ce texte.

1. Un roman policier

Exercice de sélection, la constitution de ce corpus en trois temps, impose des contraintes liées à la fois aux compétences des apprenants, à la réalité d'un catalogue éditorial FLE, aux questions de temporalité du cours, autant qu'à notre propre lecture du texte. Il s'agit donc d'une mise en œuvre des réflexions menées sur la production des corpus. L'œuvre retenue est choisie pour des raisons à la fois génériques, éditoriales et de mise en place de l'observation. Nous retrouvons ici les contraintes du choix de l'œuvre, du choix du texte long,

auxquels sont confrontés tous les enseignants, doublées des contraintes de l'enquête. Le premier critère est l'existence d'un texte adapté spécifiquement pour le niveau B2 (texte en français facile) dont la version intégrale soit également accessible aux étudiants dans le cadre du cours. Le format doit donc être relativement bref, de manière à pouvoir être lu en quelques semaines. Nous commençons par sonder les étudiants sur leur rapport à la lecture : quel format de lecture ont-ils déjà pratiqué en français ? De niveau universitaire, tous ont pratiqué la lecture dans leur langue maternelle, dans le cadre scolaire, de l'enseignement supérieur, jusqu'à des pratiques de spécialiste pour l'une des étudiantes, diplômée en littérature. Le sondage mené montre que seule une petite minorité a déjà lu un ouvrage entier en langue française : la lecture longue dans cette langue est une première pour le groupe. Le second critère de notre choix relève des questions d'accessibilité²⁶⁶, à une plus large échelle : le texte doit permettre une lecture relativement autonome des apprenants, pour ne pas orienter la compréhension, la mémorisation et l'appropriation du texte par une présentation en amont. Nous choisissons donc un genre dont ils sont familiers : le policier. Tous ont vu (au premier chef : la narration est pour eux d'abord affaires d'images) ou lu des policiers. Dans la diversité des formes s'y rattachant, la série policière est très largement mentionnée, essentiellement à travers des productions américaines (pour tous) ou asiatiques (Corée, Chine). Le choix, pour l'instant, demeure vaste.

2. Un texte en français simplifié

Nous souhaitons travailler sur des formes simplifiées du texte, qui en dégagent la macrostructure, dans une variation d'échelle. Notre hypothèse, en effet, est que ces formes impliquent une déperdition de la littérarité du texte mais un gain dans l'implication du lecteur, et qu'elles illustrent la nécessité de préserver l'accès à l'immersion fictionnelle, pour engager la créativité du lecteur autant que ses affects. La question de l'adaptation des œuvres littéraires pour un public FLE, souvent traitée de manière trop rapide comme n'étant pas une question littéraire, est traitée par Collès (2002 : 402-409), et plus récemment par Bemporad et François (2019 : 124-139) dans le cadre d'une recherche encore en cours. Dépassant le point de vue très critique de Chambrolle (1991) affirmant que ce sont des textes pour un « lecteur passif » ou de Delbart (1994), qui s'attache à dénoncer le simplisme de ces versions, Collès détaille

²⁶⁶ Voir Partie 4, Chapitre 4, 1.3.

de manière précise les niveaux de simplification des textes en français facile, qui recourent en partie les processus de classicisation et de standardisation observés pour les corpus en extrait :

Quels sont les critères de simplification utilisés pour arriver à une version plus brève et plus accessible ? Ceux-ci peuvent être regroupés selon quatre niveaux : lexical, syntaxique, stylistique et culturel. C'est donc l'ensemble de la langue et du texte qui sont affectés par les opérations de simplification. (2002 : 403)

Il détaille ainsi le travail de suppression des variations de niveaux de langues, des allusions, des formes syntaxiques complexes, soutenus, des épisodes narratifs secondaires. Il nous semble que les textes en français facile appartiennent au continuum de l'adaptation des textes littéraires pour le lecteur étranger en formation, et sont à penser dans la continuité avec les autres formats du texte, en prenant en compte la petite et la grande échelle. Collès considère que ces textes peuvent répondre à certains besoins des apprenants. C'est également le point de vue de Bemporad et François, qui proposent une mise en relation de différents formats du texte pour proposer des approches adaptées aux lecteurs en formation :

Bien que ces textes adaptés soient le plus souvent conçus pour remplacer les œuvres dont ils sont issus, nous préconisons au contraire de les utiliser en complément du texte source, dans une étape intermédiaire du processus de construction de sens, à l'aide de tâches spécifiquement conçues à cet effet. (2019 : 125)

Les tâches proposées sont par exemple des activités d'analyse comparée entre les textes adaptés et les textes de référence (extraits), une lecture immersive du texte adapté accompagnée de lectures d'extraits, ou encore, à partir de la version adaptée, l'étude d'une sélection d'extraits du texte original par les étudiants²⁶⁷.

L'intérêt, pour notre réflexion, de ce format faisant émerger la macrostructure du récit nous pousse à recenser les œuvres disponibles pour un niveau B1 acquis, B2 visé. Le choix s'avère rapidement assez restreint. En effet, les adaptations en français facile pour les niveaux B2 d'une œuvre francophone actuellement existantes sont les suivantes :

Titre	Editeur	Collection	D'après
Maigret tend un piège	Hachette FLE	LFF	Georges Simenon

²⁶⁷ Ces propositions sont réalisées lors du séminaire Pluri2L (Plurilinguisme, littérature, enseignement/apprentissage des langues) du 28 janvier 2021.

La tête d'un homme	Hachette FLE	LFF	Georges Simenon
Madame Bovary	CLE International	Lectures CLE en français facile	Gustave Flaubert
Le Fantôme de l'Opéra	CLE International	Lectures CLE en français facile	Gaston Leroux

Notre choix se porte sur le premier texte, essentiellement en raison du genre, qui paraît adapté à une lecture sans introduction préalable. Le choix entre les deux ouvrages de Simenon nous semble arbitraire, obéissant simplement à la nécessité de trancher, avant que des raisons n'émergent, qui renvoient aux projections que nous avons identifiées dans la construction des corpus *in vivo* et *in vitro* : le premier titre nous semble plus *représentatif* de la série des Maigret et les lieux plus familiers aux apprenants, puisque l'essentiel de l'action se déroule dans Paris *intra muros*. Nous retrouvons d'un côté, la dimension emblématique que fait rechercher le temps restreint du cours, dimension liée à la recherche d'une concentration et répondant à la question « s'ils ne doivent en lire qu'un, lequel choisir ? » et de l'autre, des projections concernant les possibilités d'identification des lecteurs, et par conséquent la prise en compte de l'expérience des lecteurs.

Nous avons souhaité mettre cette sélection en perspective, et avons également demandé, dans cette optique, à la même période, à des étudiants de la mineure FLE de licence de lire et de proposer des groupements de textes à partir de leur lecture de *Maigret tend un piège*. Les étudiants suivent un cours de troisième semestre de licence, intitulé *Littérature et enseignement des langues*, et ont pour consigne de sélectionner 4 à 6 extraits du récit de Simenon, d'en proposer une mise en page (textes de présentation, notes, illustrations), et d'expliquer, en deux à trois pages, ce qui a guidé leur choix et les difficultés rencontrées. Les propositions de groupement recevables sont très variées, et vont de groupements respectant dans l'ensemble le format canonique de la page, avec texte de présentation et recherche d'une unité du texte, à des approches plus souples, alternant des longueurs différentes, ou travaillant sur la citation. Les étudiants ne sont cependant pas tenus de proposer un groupement à lire en regard de lectures complètes. Si, de notre côté, nous n'avons effectué aucune coupe interne

dans les textes, ce n'est pas le cas des travaux d'étudiants, qui multiplient parfois les coupes pour constituer des extraits d'une page.²⁶⁸

3. Un groupement d'extraits

Une dernière phase de la préparation de l'expérimentation consiste à réaliser un groupement long d'extraits qui permette pour nos apprenants disposant de peu de temps une lecture fragmentaire du texte. La contrainte principale de ce corpus est d'autoriser des échanges entre les étudiants à propos de la lecture réalisée à partir de supports différents : lors de mises en commun en groupes restreints, ils doivent pouvoir échanger sur l'échelle scénarique, sur les différents personnages, formuler des hypothèses et donner leur sentiment sur la lecture. La sélection d'extraits doit donc restituer la trame de l'œuvre, se focalisant nécessairement sur l'intrigue. Nous procédons ainsi à un travail de production de corpus, en lien avec des apprenants et un contexte spécifique, de manière également à réfléchir aux observations réalisées à partir du corpus éditorial de la partie 4.

TABLEAU 12 CORPUS MAIGRET TEND UN PIEGE

Extrait 1	Pages 16 à 19
Extrait 2	Pages 63 à 65
Extrait 3	Pages 92 à 98
Extrait 4	Pages 113 à 115
Extrait 5	Page 128
Extrait 6	Pages 150 à 155

Notre sélection comporte six extraits allant d'une demi-page à cinq pages et demie. De la même manière que les corpus *in vivo* d'enseignants s'affranchissent de la forme du morceau choisi, en dehors du contexte éditorial, nous adoptons des variations de longueur assez importantes, qui rythment le corpus. La sélection alterne des formats différents afin de maintenir l'attention du lecteur et de mettre en avant des passages cruciaux du texte. Nous

²⁶⁸ Nous leur proposons *in fine* de comparer leur corpus à celui que nous avons produit : la démarche n'est pas satisfaisante car, même si nous insistons sur le fait que notre corpus n'est qu'une possibilité, elle tend à imposer un modèle. Dans les propositions didactiques (voir Partie 6, Chapitre 3, 1.2.1), nous remplaçons ce fonctionnement par un dispositif de comparaison entre pairs.

retrouvons le même phénomène dans les corpus choisis par les étudiants de licence, qui proposent des extraits très brefs, parfois de quelques lignes, notamment pour mettre en avant les rebondissements du récit, et relancer l'intérêt du lecteur.

L'extrait 1 ne correspond pas à l'incipit, mais à la fin du chapitre 1, et à l'exposé des meurtres qui ont eu lieu précédemment, à partir d'un discours indirect libre de Maigret. Le début du chapitre 1 est résumé brièvement dans un récit de présentation. Nous observons qu'il obéit à des procédés créant une unité et une autonomie relatives du texte : il s'ouvre en effet sur le personnage de Maigret, d'abord pris dans l'ensemble des collaborateurs de son équipe, puis se distinguant peu à peu. Il se clôt sur l'évocation, à nouveau, des collaborateurs du Quai des Orfèvres. Le cœur de l'extrait est la liste des cinq meurtres, avec date, lieu, profil des victimes et mode opératoire. On a donc une structure avec la création de seuils du texte, qui se font échos, mais également une présentation du personnage de policier et de son angoisse, reflétée par une ville oppressante, traits que l'on retrouve dans l'extrait 4 .

L'extrait 2, au chapitre 4, intervient à la moitié de l'œuvre : la lecture en extraits impose une simplification de la narration, qui s'appuie sur la suppression de personnages secondaires, comme le professeur Tissot. Les étudiants de licence ne font pas toujours ce choix, et ont tendance à privilégier l'incipit et la première partie du roman, et à laisser la fin en suspens, en gardant dissimulée l'identité du coupable, afin d'inciter à lire le texte dans son intégralité : le groupement de textes de ces étudiants revêt les mêmes valeurs que l'extrait-ouvrir²⁶⁹, alors qu'il prend pour nous la valeur d'une réduction emblématique. Le groupement de textes peut en effet accompagner, remplacer, précéder ou résumer la lecture, et les rapports qu'il entretient à l'œuvre sont variables. Le résumé de l'extrait 2 rappelle succinctement le piège mis en place pour arrêter le coupable, et travaille encore sur un récit de présentation allant du scénario dans sa macrostructure à l'introduction de la scène suivante, dans une focalisation progressive. Il correspond à la première partie du chapitre : l'ouverture correspond au découpage du récit, et la clôture à l'introduction de l'objet qui conduira à l'assassin. Elle n'a pas tant le rôle de créer une fermeture du texte sur lui-même et une autonomie de celui-ci, mais de créer un lien avec les extraits suivants.

Le résumé introduisant l'extrait 3 reprend cet élément, et introduit les personnages d'Yvonne Moncin, puis de Marcel Moncin : le passage est constitué de deux scènes, et est

²⁶⁹ Voir Partie 4, Chapitre 4, 2.2.1.

encadré par deux changements de lieu : l'entrée dans l'appartement en ouverture, le retour au salon, en clôture, encadrant deux dialogues.

Nous créons la même structuration avec ouverture et clôture, pour l'extrait 4, autour du personnage de Maigret, là encore dans un discours indirect libre développant la tension intérieure, la concentration et l'inquiétude du personnage, « prisonnier entre les pavés et le ciel bas qui devenait couleur d'ardoise ». Il constitue une pause.

L'extrait 5 est bref et vient rompre l'attente ainsi installée : la coupe, de type non plus unifiante mais fragmentaire, ouvre sur la suite : elle joue sur l'ouverture et la relance de la tension narrative. Les étudiants ont pour nombre d'entre eux choisi une découpe semblable, pour un ou plusieurs extraits : il semble que le genre policier appelle ce type de scène, que les rebondissements puissent être rythmés par des formats très brefs, jouant sur la surprise et l'accélération du rythme. Ainsi, pour l'un des groupements proposés par un étudiant, de cette brève citation :

Toujours est-il que son journal imprimait en gros caractères :
Le tueur a échappé au piège tendu par la police

Enfin, l'extrait 6 donne à lire la résolution de l'intrigue, en choisissant de mettre en avant la rivalité entre l'épouse et la mère plutôt que le personnage de Moncin. Cette sélection implique de renoncer à un certain nombre de cheminements dans le récit : la dimension psychologique est largement éludée puisque ni les conversations avec le professeur Tissot, dont Simenon fait un égal de Maigret, dans une longue conversation développant l'analyse psychologique du meurtrier virtuel, ni les relations étouffantes avec la mère ne peuvent être abordées. La place des journalistes également est minorée, de même que la recherche des indices. La focalisation ne peut se faire que sur quelques éléments de l'œuvre, et ne conserve que quelques personnages secondaires dans le riche personnel qui anime le roman : la policière Marthe Jusserand, Marcel Moncin, Yvonne Moncin, et Mme Moncin.

Chapitre 3 Comment étudier la réception ? Observables et traces de lecture

1. Traces de lecture et texte du lecteur

Nous nous appuyons sur la théorisation du texte du lecteur comme trace de la lecture. La notion de *texte du lecteur* émerge dans la continuité du développement de la théorisation

du sujet lecteur, à la fin des années 1990 : des didacticiens de la littérature ayant largement pratiqué le « lecteur théorique » analysé par les écoles de la réception se tournent désormais vers les lecteurs empiriques, réels, vers la lecture subjective. Les didacticiens de la littérature se sont d'abord intéressés à des lecteurs experts, écrivains notamment, pour observer les réactions concrètes du lecteur et pour en tirer des propositions didactiques nouvelles, notamment autour de la prise en compte de la subjectivité du lecteur²⁷⁰. Les premières traces de lecture analysées sont donc celles produites par les écrivains sujets lecteurs. Le colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* à Rennes, en janvier 2004, et les actes édités par Rouxel et Langlade dans la foulée (2004) sont un premier jalon de ces recherches. La problématique engage ainsi un basculement, désormais du point de vue de l'enseignement, du texte de l'auteur, et de la présence du lecteur dans celui-ci, de la place programmée par le texte pour le lecteur, aux réceptions réelles et aux actualisations de l'œuvre dans des lectures subjectives. Un second colloque, en 2008, réfléchit à la notion de texte du lecteur, et aux recherches possibles en ce domaine, comme le formule l'introduction des actes (Fourtanier *et alii*, 2011). Ils rassemblent une grande partie des didacticiens déjà impliqués dans le colloque de Rennes (participent aux deux ouvrages Rouxel, Jouve, Langlade, Fourtanier), qui poussent la question de la lecture plus encore vers ce qui se joue lors de l'expérience de lecture, dans ce que nous pouvons appeler la « boîte noire » du lecteur, pour métaphoriser l'opacité du moment même de la lecture silencieuse. On y retrouve des recherches sur les traces de lecture des élèves et des écrivains (par exemple Giono lecteur de Virgile). Ces approches se poursuivent à travers différents travaux, au Québec (Cambron et Langlade, 2015), à travers les notions d'« événement de lecture », et de « récit de lecture », ou encore en didactique des langues et des cultures, autour de « l'expérience de lecture » (Godard, Rollinat-Levasseur et Havard (dir.), 2015). Des réserves existent cependant, notamment dans la lignée de la revue *Pratiques*, qui s'interrogent sur le risque d'une « didactique de la subjectivité », au détriment de la recherche de lectures objectivables.

Les travaux de didactique de la littérature en FLE ou FLM prennent ainsi en compte le lecteur réel et la place de l'expérience de lecture, et s'intéressent aux traces en tant qu'éléments concrets permettant d'observer la lecture. L'intérêt des approches en didactiques est de quitter le lecteur modèle mais aussi les lectures expertes, professionnelles et de montrer

²⁷⁰ Voir Partie 3, Chapitre 2, 1.2.

que l'on peut aussi observer le fonctionnement du lecteur fragile, que l'on peut analyser les lectures précaires comme les lectures expertes. Les désignations de ces lecteurs non modèles permettent d'en définir les traits : ainsi des termes « lecteurs précaires », utilisés en sociologie pour désigner des publics éloignés de la lecture (Le Goaziou, 2007), ou « fragiles », terme moins péjoratif que « mauvais lecteurs » (Nonnon, 2007), ne se restreignant pas à la quantité comme « petits lecteurs » (OCDE, 2001). Langlade parle également de lecteurs « naïfs » par opposition aux lecteurs « experts », désignant non pas un déficit de compétence mais une pratique non professionnelle de la lecture, une lecture « ordinaire », terminologie également présente chez les didacticiens. Nous choisirons, pour parler des sujets lecteurs en FLE, la terminologie de Mazauric, Fourtanier et Langlade (2011), qui parlent de « lecteurs en formation », soulignant que les apprenants lecteurs sont en devenir, et, nous l'espérons, en progrès. Les compétences de lecture acquises dans la langue première sont partiellement transférées dans la langue en apprentissage, mais de manière fragile. Lecteurs en formation ou lecteurs précarisés en langue étrangère, il s'agit en tout cas de rassembler des traces, de trouver les matériaux d'enquête appropriés.

Nous allons maintenant nous intéresser au lien entre le texte du lecteur et la lecture silencieuse, ce discours que nous rapportons en nous-mêmes, que nous réénonçons en nous-mêmes, instaurant un dialogue qu'il est bien difficile d'observer. Les traces de lecture peuvent-elle dire quelque chose de ce dialogue intérieur²⁷¹ ?

Nous commencerons par remarquer la polysémie même de la notion de texte du lecteur. Bayard (cité par Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011 : 14) en évoque différentes formes possibles qui vont du dialogue intérieur du lecteur avec le texte à des formes écrites abouties, d'approches herméneutiques à des approches subjectives : autographie, créolisation de la lecture, critique créatrice, infratexte, lecture-écriture, lecture essayistique, poème critique, poétique de la lecture, pratique du détour, réécriture, texte de lecture, texte imaginé, texte refiguré, ou encore texte singulier. Il existe un continuum énonciativement hétérogène

²⁷¹ Le psychologue Fernyhough, dans *Le Dialogue intérieur*, définit l'introspection comme l'observation en nous-mêmes des états de la conscience. Rappelant les approches de l'introspection en psychologie au cours du XX^e siècle, il explique l'abandon partiel de la méthode introspective après 1950 : « Elle pose notamment un problème : il ne s'agit que de souvenirs de l'expérience subjective, et non de l'expérience elle-même. Or la mémoire est faillible, c'est bien connu. Mais par-dessus-tout, on se rend peu à peu compte qu'il est impossible de décrire cette expérience sans la modifier par l'acte d'observation même. Tenter de réfléchir à ses propres pensées c'est, pour reprendre la fameuse formule de James, vouloir "allumer le gaz assez vite pour voir l'obscurité" ». (2021 : 33)

de conceptions du texte du lecteur, allant des traces du lecteur dans le texte, au texte écrit par l'auteur tel qu'il s'incarne dans l'esprit d'un lecteur singulier (le texte selon le lecteur), jusqu'aux textes produits par le lecteur à partir du texte de l'auteur (le texte écrit par le lecteur).

Quel que soit le stade auquel on se situe dans cet axe écriture-lecture-écriture, le texte du lecteur comporte une part d'insaisissable. Rouxel (2011 : 115) parle de « mobilité et d'évanescence du texte du lecteur ». Le « lecteur dans le texte » était finalement assez facile à appréhender, et relativement univoque, car il était lié à un texte fixe. Mais l'expérience de lecture, infra-discursive ou qui prend la forme d'un discours intérieur que seul le lecteur perçoit, relève d'un « texte fantôme », le texte selon le lecteur. Pour explorer le texte ainsi reconfiguré dans l'intériorité du lecteur, il faut bien en posséder des traces, des formes qui permettent de remonter vers la lecture. Se pose la question de ce que le passage de la lecture à l'écriture implique de créations et de transformations. Le dernier stade, ou texte du lecteur, est donc une mise en discours (écrit, visuel...) ou mise en texte de la lecture : notes, récits, écriture, etc. Un modèle emblématique de cette mise en texte de la lecture est le travail de Roland Barthes qui tente dans *S/Z* (1996 [1970]), ce « texte-lecture », d'en donner une trace. L'image de la caméra qu'il emploie restitue bien la dimension mouvante, insaisissable de cette expérience : la lecture est une scène intérieure. Il revient en ces termes dans *Le bruissement de la langue* sur cette expérience de lecture-écriture.

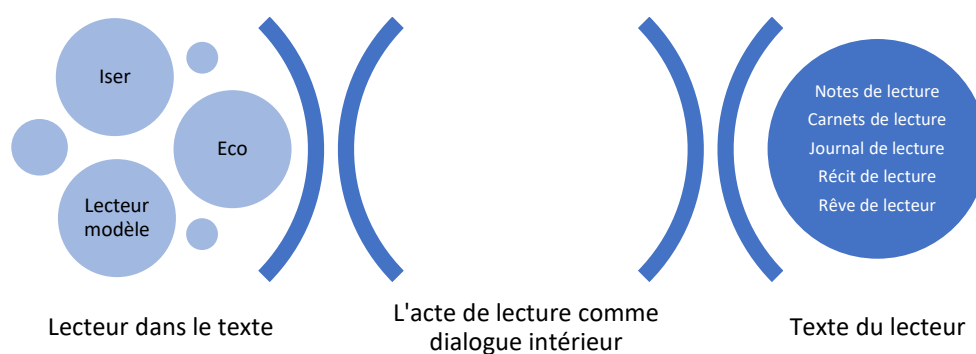
J'ai donc pris un texte court (cela était nécessaire à la minutie de l'entreprise), le Sarrasine de Balzac, nouvelle peu connue [...], et, ce texte, je me suis sans cesse arrêté de le lire. [...] Me reportant aux premières prouesses de la caméra, capable de décomposer le trot d'un cheval, j'ai en quelque sorte tenté de filmer la lecture de Sarrasine au ralenti : le résultat, je crois, n'est ni tout à fait une analyse (je n'ai pas cherché à saisir le secret de ce texte étrange) ni tout à fait une image (je ne pense pas m'être projeté dans ma lecture ; ou, si cela est, c'est à partir d'un lieu inconscient qui est bien en deçà de « moi-même »). Qu'est-ce donc que *S/Z* ? Simple un texte, ce texte que nous écrivons dans notre tête quand nous la levons. (1984 : 412)

Il définit également avec acuité la pluralité, la mobilité, l'évanescence de ce texte du lecteur : la lecture est mobilité parce que, écrit-il dans *S/Z* :

Ce « moi » qui s'approche du texte est déjà lui-même une pluralité d'autres textes, de codes infinis, ou plus exactement : perdus (dont l'origine se perd). Objectivité et subjectivité sont certes des forces qui peuvent s'emparer du texte, mais ce sont des forces qui n'ont pas d'affinité avec lui. (1996 [1970] : 22)

Si l'on schématise le rôle des traces de lecture, on voit qu'elles viennent en aval d'un acte de lecture qui demeure insaisissable :

TABLEAU 13 L'ACTE DE LECTURE COMME DIALOGUE INTERIEUR



2. Rappel de texte : compréhension et mémorisation

Le premier type de traces de lecture que nous récoltons relève du rappel de texte, et vise à pouvoir relever ce qui a été mémorisé. Le « rappel de texte » renvoie étymologiquement à un travail sur la mémoire de ce qui a été lu. La psycholinguistique textuelle (Gaonac'h, Coirier et Passerault, 1996 : 89) utilise le rappel de texte notamment pour observer ce qui est maintenu de la structure : l'exercice permet une observation de la mémorisation de la lecture, c'est-à-dire des éléments qui sont intégrés dans la mémoire à long terme. Dans le champ de la didactique, le « rappel de récit » est aussi une manière d'évaluer la compréhension du lecteur, et a été largement utilisé dans les recherches en lecture. En tant que dispositif pédagogique, il permet d'attirer l'attention du lecteur sur les structures du récit.

Lavigne, Giasson et Saint-Laurent (2007) comparent les méthodes de cotation du rappel de récit, et en observent les différentes formes : s'il s'agit toujours de redonner avec ses propres mots un texte lu, la temporalité ou le rapport au texte peuvent prendre plusieurs formes. Le rappel peut être immédiat ou différé, se faire à l'oral ou à l'écrit. Dans le cadre de notre étude, tous nos rappels sont écrits, pour deux raisons. La première concerne la lisibilité et la rapidité du recueil et du traitement des données, l'écrit permettant de récolter les rappels de manière simultanée pour tous les apprenants, d'éviter un travail de transcription, de

disposer de formats relativement semblables. L'autre raison concerne les modalités de la recherche, dans leur dimension éthique. Nous nous efforçons d'adjoindre des objectifs d'apprentissage à la récolte des données. Dans cette perspective, la production écrite permet à la fois de faire travailler la compétence écrite aux apprenants et de revenir sur leurs difficultés de compréhension. Tous les rappels sont également différés, mais avec des écarts variables. Nous proposons trois rappels de texte proches du moment de la lecture. La date du rappel de texte correspond à la date donnée pour la lecture du texte. Nous proposons un quatrième rappel qui intervient trois semaines après la dernière lecture, par conséquent largement différé, afin de voir ce qui subsiste de la lecture à plus long terme²⁷². Ce dernier rappel nous semble relever de la « littérature après coup », qui implique une certaine temporalité, celle nécessaire à l'oubli du texte, à une délecture ne laissant subsister que ce qui a été réellement fixé par le lecteur : « le temps passé entre le moment de la lecture et celui de la remémoration de la lecture permet l'énonciation des effets de la lecture sur le sujet » (Louichon, 2009 : 69). L'autre élément distinguant les différentes formes de rappel est l'accès au texte : certains dispositifs, notamment pour de jeunes enfants, passent par exemple par un accès aux illustrations. Nous demandons aux apprenants de ne pas consulter les textes lors des exercices de restitution. Cependant, le contexte²⁷³ a fait basculer une partie des cours à distance : le second rappel (4 novembre 2020) se fait en ligne, sans limite de temps, et l'accès aux contenus de la lecture ne peut pas être vérifié. Nous effectuons une transcription sur traitement de texte de ces rappels, transcription pour laquelle nous avons conservé la graphie des étudiants, avec leur interlangue, au risque de la lisibilité, parce qu'elle constitue une information exploitable pour l'analyse de la compréhension des textes. Enfin, l'analyse des rappels de texte s'appuie sur une approche qualitative. Une approche quantitative, utilisée pour la notation de la compréhension du texte, consisterait à dénombrer le nombre d'éléments du texte initial effectivement rappelés dans le rappel, et ne permet pas d'observer ce qui nous intéresse, à savoir la variation du niveau de détail, de précision et les jeux de focalisation en

²⁷² Cordier, s'appuyant sur le modèle de Van Kintsch rappelle que « les informations liées à la base de texte sont très sensibles à l'oubli, et ceci rapidement, en particulier pour ce qui concerne l'information de surface. Une phrase est oubliée dès que l'on passe à la suivante. Seuls des éléments sémantiques vont perdurer. Les éléments appartenant au modèle de situation sont beaucoup plus résistants en mémoire, y compris sur le très long terme » (2012 : 203). Autrement dit, les éléments littéraux du texte sont rapidement oubliés, et seule demeure la macrostructure.

²⁷³ En raison des nouvelles mesures sanitaires prises dans les universités à l'automne 2020, la constitution de ce corpus a dû être réadaptée à plusieurs reprises. Les entretiens ont par exemple dû être effectués à distance.

fonction du format de texte proposé. Nous devons souligner que l'approche qualitative permet de s'intéresser à chaque individu lecteur, mais interdit toute généralisation : les réceptions que nous allons étudier sont peu nombreuses, et ne donnent qu'une image limitée de ce qui peut se jouer lors de la réception.

3. Rêveries de lecteur : appropriation

Du point de vue de l'appropriation, les lectures-écritures ordinaires des lecteurs fragiles que sont les lecteurs étrangers ne peuvent pas être abordées de la même manière que les pratiques expertes, les travaux d'écrivains, parce qu'elles doivent être suscitées : rares sont les lecteurs tenant spontanément un journal, ou écrivant de manière quotidienne sur ce qu'ils lisent. Comment parvenir à des approches scrutant les pratiques du plus grand nombre, mais qui ont le mérite de mettre en avant les mêmes caractéristiques de mobilité, d'évanescence, et qui s'intéressent également à ce qui se joue dans l'intériorité de la pensée du lecteur, lorsqu'il « lève la tête de son livre », pour reprendre la formule de Barthes ?

Nous avons d'abord travaillé avec les étudiants étrangers sur plusieurs formes de récits de lecture, dans le cadre d'ateliers d'écriture. L'objectif était de favoriser l'appropriation des textes en proposant des travaux d'écriture créative, à partir de l'autobiographie de lecteur de Michel Tremblay, *Un Ange cornu avec des ailes de tôle*. Il s'agissait d'écriture « à la manière de », et le cadre était celui de récits de lecture avec modèle, s'appuyant sur des récits du lecteur expert que constitue l'écrivain. Nous avons souhaité pouvoir approcher ce qui se joue dans la lecture à partir de propositions plus libres, ne mettant pas nécessairement en scène le *Je* comme lecteur, et ne convoquant pas la figure de lecteurs experts. Donner aux apprenants des récits d'écrivain en tant que déclencheur de traces de lecture nous semble en effet instaurer un modèle de la lecture, qui s'impose au lecteur en formation. Louichon (2015 : 80) se demande si « la référence à l'expérience personnelle et la théorisation de pratiques expertes tendent à "naturaliser" l'usage de la littérature qui est le nôtre et à donner comme allant de soi une pratique sociale ». Elle remet en cause la pertinence des récits d'écrivains et d'experts pour étudier les pratiques de lecture ordinaire et le fait que « l'analyse des pratiques expertes puisse aider à l'enseignement des pratiques des débutants. »

Nous avons donc recherché une approche différente. Notre expérimentation s'appuie sur des « rêves éveillés » de lecteurs, dont la piste nous a été donnée par la lecture de travaux de domaines forts différents, élaborés pour comprendre ce qui se joue dans les pratiques de lecture. La mise en relation de ces lectures a fait peu à peu émerger la forte ressemblance entre

rêverie et lecture. Le premier domaine est celui de la psychanalyse, en tant que réflexion sur les processus de lecture. Anzieu propose dans *le Corps de l'œuvre* la réflexion suivante sur la greffe des imaginaires qui se joue dans la lecture :

« Une œuvre ne travaille pas le lecteur – au sens du travail psychique – si elle lui donne seulement le plaisir du moment, s'il en parle comme d'une bonne fortune, plaisante mais sans lendemain. Le lecteur qui commence d'être travaillé par l'œuvre entame avec elle une sorte de liaison. Pendant les interruptions même de sa lecture, tout en se préparant à la reprendre, il s'abandonne à la rêverie, sa fantaisie éveillée est stimulée, il en insère des fragments entre les passages du livre, et sa lecture est un mixte, un hybride, une greffe de sa propre activité de fantasmatisation sur les produits de l'activité de fantasmatisation de l'auteur. » (1994 : 45-46)

L'activité fantasmatique du lecteur, les imaginaires et les émotions qu'il développe à partir de la lecture, sont un élément majeur de l'activité du sujet lecteur. Du côté de la sociologie, Lahire a proposé de dépasser une sociologie des usages sociaux de la littérature pour aller vers des approches prenant en compte les individus. Il revient sur ces travaux dans *L'Homme pluriel*. Dans la scène IV de son ouvrage sur les théories de l'action, il rapproche la lecture de la rêverie, à propos d'une mise en relation avec le jeu chez l'enfant :

Ce rapport à la vie, qui se manifeste dans le désir de la vivre soi-même en personne, n'est pas un rapport esthétique à la vie ; en ce sens, le jeu est de même nature que la rêverie ou la lecture naïve d'un roman qui fait qu'on s'identifie au personnage principal pour vivre, dans la catégorie du moi sa réalité et sa vie intéressante, autrement dit qu'on rêve tout simplement sous la direction d'un auteur, mais cela n'a rien à voir avec l'événement artistique. ([1998] 2011 : 157-174)

Lahire souligne que la lecture permet de faire travailler, sur un mode imaginaire, les schémas de sa propre expérience, comme les enfants jouent des rôles²⁷⁴ : plutôt que de créer « de toutes pièces » leurs scénarios, au lieu de puiser dans leurs expériences passées pour se « repasser » des scènes vécues, les lecteurs peuvent s'approprier les intrigues, les personnages, les enchaînements d'actions, que d'autres ont écrit pour eux, et y mettre en scène leurs expériences personnelles. Petites « machines expérientielles » (Caracciolo, 2014a : 5), les textes littéraires sont aussi des déclencheurs de rêves éveillés (2011 : 168-169). Vingt ans plus

²⁷⁴ On retrouve ici la notion de *play*, dans l'opposition *play/game* que définit Picard (1986 : 30) à partir d'une réflexion sur la lecture comme jeu : « il s'agirait d'une activité absorbante, incertaine, ayant des rapports avec le fantasmatique, mais également avec le réel, vécue donc comme fictive, mais soumise à des règles. Sa gamme s'étendrait des manifestations les plus archaïques et spontanées aux recherches les plus compliquées, de *paidia*, *Kredati*, *jocus*, à *ludus*, ou, si l'on veut bien adopter ce vocabulaire, en hommage à Winnicott, du *playing* (à l'exclusion du *fooling*) aux *games*. »

tard, il développe cette approche dans *L'Interprétation sociologique des rêves* et propose cette distinction entre « rêve » et « rêverie éveillée » :

Dans les rêveries éveillées sur lesquelles ont travaillé [certains] sociologues, les personnages, les lieux, les objets et les scènes semblent beaucoup plus *réalistes* que dans les rêves publiés dans la littérature scientifique ou que l'on peut soi-même recueillir. Elles sont des prolongements directs, des reprises, des réaménagements ou des adaptations de scènes de la vie vécue dans un passé plus ou moins récent ou de scènes à venir. Toutefois, cela ne signifie pas que rêves et rêves éveillés soient sans aucun point commun. Rêves et rêveries éveillées s'ancrent dans les préoccupations des rêveurs et font travailler les problèmes qu'ils ont à affronter dans l'existence, et tous deux mettent en jeu un passé incorporé. Les différences se situent essentiellement entre le cadre du sommeil et le contexte de la rêverie éveillée : si, dans les deux cas, ces formes d'expression supposent une sorte de retrait ou d'isolement pour pouvoir être « dans ses pensées », le cadre du sommeil explique que le rêve puisse être plus fréquemment moins contrôlé et finalement plus étrange ou incongru que la rêverie éveillée. (2021 : 272)

On retrouve dans le terme « incorporé », et dans la mise en jeu qu'il implique l'une des composantes de la notion d'énactement, telle que définie par Varela²⁷⁵. La rêverie de lecteur est ainsi un travail sur l'expérience personnelle, resituée dans le monde de l'œuvre, ou, pourrait-on dire, sur la scène de l'œuvre. La susciter nous a semblé pouvoir donner matière à observer l'appropriation de l'œuvre, en tant qu'elle est un travail tout à fait personnel du lecteur sur la matière du texte. Gustave Lanson lui-même voit dans « la rêverie [...] l'activité créatrice de l'esprit du lecteur » (Milcent, 2006 : 20). La psychologie cognitive dit de manière plus précise encore le rapprochement entre le rêve et l'acte de lecture : c'est la thèse même de l'ouvrage de Oatley (2011) qui, dans *Such stuff as Dreams : The Psychology of fiction* souligne que rêver et lire relève du même processus de simulation. Distinguant deux formes de mimésis, la mimésis comme reflet du monde et la mimésis comme création d'un univers, il montre que la lecture relève d'une mimésis du second type et de la mise en œuvre créative d'un monde fictionnel à partir des instructions de l'auteur :

In this case, [world-creating mimesis,] we don't just respond to fiction (as might be implied by the idea of reader response), or receive it (as might be implied by reception studies), or appreciate it (as in art appreciation), or seek its correct interpretation (...). We create our own version of the piece of fiction, our own dream, our own enactment. We run a simulation on our own minds. As partners with the writer, we create a version based on our own

²⁷⁵ Voir Partie 3, Chapitre 3, 1.2.2.

experience of how the world appears on the surface and how we might understand its deeper properties. (2011: 27).²⁷⁶

Les rêves comme les récits sont ainsi des « simulations » tournant non pas sur des ordinateurs mais dans des esprits, affirme Oatley.

« Lever les yeux de son livre », « fantaisie éveillée stimulée » ou « déclencheurs de rêves éveillés » : la piste que nous suivrons ici est celle de ces libres reconfigurations de lecteurs, de la proposition de rêveries éveillées à partir de la lecture d'une œuvre littéraire. Comment se mettent-elles en place chez les lecteurs en formation ? De quelle manière s'appuient-elles sur les échelles des textes, sur l'unité de la phrase ou la macrostructure du récit ? A partir de quoi jouer le jeu subjectif de la rêverie éveillée dans l'espace en langue étrangère de l'œuvre ?

L'expérimentation a changé de valeur au moment de sa mise en place. Nous avons d'abord envisagé l'écriture du rêve éveillée à partir du texte littéraire comme un simple recueil de données pour observer l'expérience de lecture. Il fallait la déguiser en production écrite afin de justifier sa place dans le cours, et sa pertinence pour les apprenants. Mais il nous a semblé qu'écrire sa rêverie, au fur et à mesure de la lecture, contribuait à fixer les interactions entre l'œuvre et le lecteur et à développer la compétence du sujet lecteur. Les entretiens avec les apprenants ont contribué à transformer la méthodologie adoptée qui, de surplombante, est devenue participative.

4. Entretiens avec les lecteurs

L'appropriation du corpus est singulière pour chacun des apprenants avec lesquels nous avons mené l'expérimentation : nous postulons qu'une approche qualitative à l'échelle individuelle est nécessaire à la compréhension des effets de la lecture de différents formats de texte. Les entretiens visent d'abord à comprendre les motivations des lecteurs dans le choix des textes proposés, mais nous permettent aussi de nous appuyer sur leurs capacités réflexives pour voir ce qui a été retenu, investi dans les textes, et à quel niveau : s'agit-il d'une approche

²⁷⁶ Dans ce cas, [la mimesis créatrice de monde], nous ne nous contentons pas de répondre à la fiction (comme pourrait l'impliquer l'idée de réponse du lecteur), ou de la recevoir (comme cela pourrait être impliqué par les études de réception), ou de l'apprécier (comme dans l'appréciation de l'art), ou chercher son interprétation correcte (...). Nous créons notre propre version de la fiction, notre propre rêve, notre propre énoncé. Nous exécutons une simulation dans notre propre esprit. En tant que partenaires de l'écrivain, nous créons une version basée sur notre propre expérience de la façon dont le monde apparaît à la surface et comment nous pourrions comprendre ses propriétés plus profondes. (2011 : 27).

par le scénario, ou par le détail ? Est-ce la grande échelle qui pose des difficultés, ou la petite échelle, et quels sont les effets croisés ? Raccourcir, est-ce réellement simplifier le texte ? Pour construire des réponses à ces questions, avec les apprenants, en situant la particularité des lectures en fonction des parcours de chacun, nous nous appuyons sur des entretiens semi-guidés répondant toujours au même canevas.

Afin de sélectionner des profils différents, nous nous appuyons sur un questionnaire à remplir en ligne. Il s'agit de proposer un échantillonnage de lecteurs, plus ou moins confiants dans leur capacité à lire en français, aguerris, ou réticents à l'idée de se plonger dans une fiction écrite longue. Nous cherchons à équilibrer le nombre des approches par extrait, en lecture intégrale et en lecture adaptée, et retenons deux entretiens pour chaque modalité de découverte du texte. Le formulaire rempli en ligne demande aux apprenants de dire s'ils lisent dans leur langue d'origine, s'ils ont déjà lu des œuvres en langue française, de dire quel format de texte ils ont choisi, pour quelle raison, de dire, enfin, s'ils sont satisfaits du choix effectué. Les réponses à cette dernière question montrent que le libre choix laissé aux apprenants en fonction de leur aisance et de leur disponibilité est un facteur tout à fait positif de réussite pour une activité réalisée en large partie en autonomie. La plupart des étudiants disent être contents de la modalité de lecture choisie : les lecteurs d'extraits se projettent dans une lecture longue mais sont satisfaits d'avoir pu découvrir des personnages malgré le peu de temps dont ils disent disposer, les lecteurs de l'œuvre adaptée sont globalement très satisfaits de leur lecture, sans manifester de regrets. Certains envisagent de lire d'autres livres de même facture (mais nous avons vu qu'ils sont rares). Les apprenants ayant lu l'œuvre intégrale sont ceux qui manifestent le plus haut degré de satisfaction, avant tout parce qu'ils ont le sentiment d'avoir franchi un cap. Nous verrons que les entretiens confirment ces attitudes. A partir des réponses données, nous choisissons six étudiants représentant des rapports différents à la lecture. Renata²⁷⁷, lectrice de l'œuvre intégrale, perçoit cette première lecture longue comme une porte qui s'ouvre, Hua, lectrice d'extraits, envisage de lire d'autres Maigret et a fait l'acquisition d'autres volumes, et Juan, lecteur de la version adaptée, recherche des lectures en français facile pour le niveau B2. La réflexivité sur une première lecture longue encadrée, scolarisée, montre, dans la majorité des entretiens, une projection vers de nouvelles

²⁷⁷ Afin d'anonymiser les données tout en conservant la fluidité de la lecture ainsi que certaines informations, les prénoms ont été changés, en respectant le genre et la langue de l'apprenant.

possibilités de lecture. Cet élan est essentiel, et l'on peut percevoir l'accompagnement de la lecture longue comme un rite de passage dans la langue étrangère.

Le premier moment de l'entretien porte sur le rapport général de l'apprenant à la lecture. Nous demandons à l'étudiant de définir ses pratiques de lecture, s'il a l'habitude de lire dans sa langue d'origine et s'il a déjà lu des œuvres longues en français, en précisant lesquels, éventuellement. Nous abordons dans un second temps le choix du format de texte, et ses motivations : cette partie permet également de faire émerger des éléments quant aux conditions concrètes d'apprentissage des apprenants (temps disponible) et à la définition de leurs objectifs (plus ou moins impérieux, plus ou moins contraints). Nous abordons ensuite un travail sur la mémorisation et l'appropriation, en reprenant avec les apprenants ce qu'ils considèrent comme des éléments ou des passages marquants de leur lecture. Dans un quatrième et dernier temps, nous leur proposons de leur lire à voix haute les rêveries écrites et les invitons à commenter leur production. Nous lisons nous-mêmes leur texte, afin de le mettre en valeur, de leur permettre de l'observer sous un angle nouveau, et de se détacher de la performance de lecture. Les entretiens permettent ainsi de faire émerger l'activité fictionnalisante du lecteur, mais surtout de tirer parti de la compréhension qu'ont les lecteurs de leur activité : nous verrons que la précision de leurs analyses, formulées dans un langage ordinaire, apporte beaucoup à la recherche.

L'un des principaux enseignements de ces entretiens est que le caractère relativement fixe du cadre initial, afin d'équilibrer le nombre d'apprenants dans chaque catégorie, n'avait pas lieu d'être, et que la capacité des étudiants à choisir eux-mêmes leur format faisait partie intégrante de la recherche, de sorte que l'action des étudiants a modifié a posteriori notre méthodologie. Nous avons programmé une démarche visant à vérifier notre hypothèse d'appropriations très différentes en fonction du format des textes, mais ce qui a émergé est surtout le besoin et la capacité des lecteurs à s'emparer de formats de lecture variés. Certains ont changé de formats en cours de lecture parce qu'ils ont pris confiance dans leur capacité à lire l'œuvre en entier, d'autres ont choisi des approches multimodales auxquelles nous n'avions pas pensé et ont commencé par l'écoute de l'audio avant de rebasculer sur le texte, une fois rassurés. Tous ont choisi, spontanément, un format adapté à leur compétence linguistique, et ont mené la lecture à terme. Ce qui était au départ une démarche de production de corpus provoqué, dans une logique hypothético-déductive, a glissé vers un embryon de recherche-action, très largement empirique, et accordant une large place à la co-construction des analyses : sans aller jusqu'à penser le niveau du changement comme dans une recherche-action développée de manière complète, la possibilité de laisser les apprenants sélectionner

les formats de texte est apparue comme une manière d'en faire des acteurs, et non plus uniquement comme une méthode de construction des données.

Chapitre 4 Analyse des rappels de texte : compréhension et échelles des textes

Nous allons maintenant analyser, du point de vue de l'échelle des textes, les éléments issus du corpus « rappel de texte », constitué en quatre phases : les trois premières ont lieu au fil de la lecture du texte ou des extraits, la dernière, qui intervient deux semaines après la fin de la lecture, permet de voir ce qui demeure du texte, pour les apprenants. L'exercice vise donc à observer ce qui se joue, dans la réception, en termes de mémorisation et de compréhension, lorsqu'on laisse les apprenants aux prises avec un texte long, avec un texte adapté, ou dans le cadre de lectures didactisées par une approche en extraits. Le rappel de texte ne consiste pas seulement à redonner le contenu d'un texte mais implique une sélection et une hiérarchisation des éléments que le lecteur aura jugé importants dans son appropriation de l'histoire. Tout rappel de texte est donc singulier, et possède le caractère subjectif d'un texte du lecteur. Que demeure-t-il du scénario ? De détails du texte ? Des passages préférés se dégagent-ils ? Qu'est-ce qui, de *Maigret tend un piège* s'intégrera éventuellement dans la bibliothèque intérieure des apprenants ?

Le rappel de texte permet de comparer les effets du format et de la mise à l'échelle des textes sur les lecteurs. Les trois premiers rappels, au fur et à mesure de la lecture, en immersion, permettent de percevoir des effets de focalisation ou de compréhension variables selon les échelles de textes. Le dernier rappel intervient le 17 décembre et correspond à un souvenir en mémoire longue de la lecture : il correspond à une sélection par l'oubli, à ce qui reste après un début de « délecture » (Bayard, 2007 : 84) de l'œuvre. Lorsque les apprenants évoquent ce qui reste de leur lecture après quelques semaines, ils donnent à lire ce qu'ils se sont approprié de l'œuvre.

Afin d'avoir un point de comparaison entre les différents rappels de texte produits par les lecteurs, nous avons observé deux difficultés discriminant les niveaux de compréhension du scénario, et reflétant une différence d'accès au texte. La première concerne la partie du scénario développant la mise en œuvre du piège tendu à l'assassin par Maigret. Cette unité scénarique est organisée autour d'une analepse, décrochée du reste du récit en raison de la temporalité et du changement de personnages, et exposant l'origine du plan imaginé par le personnage du commissaire. Elle fait intervenir un personnage de psychiatre, dont le rôle n'est

pas toujours perçu correctement par les apprenants. La capacité à repérer cette analepse influe sur la compréhension du « piège ». L'autre difficulté, à la fin du roman, repose sur le rebondissement final, qui relance la narration par l'intervention d'un nouveau meurtre, et la recherche non pas d'un mais de deux meurtriers. Cette unité scénarique également peut être mal comprise.

Nous aborderons les rappels de texte en fonction des trois formats proposés à la lecture. De quelle manière les difficultés identifiées sont-elles restituées dans les trois formats de texte ?

1. L'œuvre intégrale implique-t-elle une lecture intégrale ?

La lecture intégrale fait apparaître plusieurs erreurs nettes de compréhension. Renata, qui s'avère de niveau B2 acquis, et possède une solide formation littéraire et académique, constitue, dans le corpus des rappels de texte des apprenants une exception : elle rend compte avec précision des différents éléments du scénario mais aussi du fonctionnement du texte, analysant par exemple la prédominance de certains types de texte dans le premier chapitre (partie narrative, parties dialoguées ou descriptives). Ce n'est pas le cas des autres apprenants. Nous ferons ici un récapitulatif des malentendus perceptibles à travers les rappels de texte, afin de montrer l'importance des fausses inférences²⁷⁸, des simplifications, mais aussi des erreurs dans les proportions accordées à certaines unités scénaristiques ou à certains personnages secondaires : cette question de proportionnalités permet de mieux comprendre le fonctionnement de la lecture littéraire longue pour les lecteurs les plus fragiles.

Mikiko comprend que plusieurs tueurs ont été arrêtés au chapitre trois, puis que les investigations chez les différents tailleurs sont menées par le commissaire Maigret lui-même. Elle perçoit de l'ironie dans la description des meurtres par Maigret, ce qui n'est pas le cas. Enfin, elle comprend que le piège consiste à faire croire à l'assassinat d'une nouvelle victime alors que le meurtrier est déjà arrêté, afin qu'il avoue : « par conséquent il [le commissaire

²⁷⁸ Coirier, Gaonac'h et Passerault définissent les inférences comme le rétablissement de l'information implicite. Elles sont notamment repérables dans le cadre de rappels de texte : « Lors du rappel d'un texte, de nombreuses intrusions se produisent, qui viennent compléter l'information manquante, avec l'effet d'accroître (ou de rétablir) la cohérence du texte initial » (1993 : 103). Ils distinguent inférences pragmatiques et logiques : « Les inférences pragmatiques sont des déductions non certaines fondées sur les connaissances usuelles, les enchaînements habituels ou probables. Les inférences logiques découlent, elles, de la mise en œuvre des règles de la déduction, du calcul logique » (*ibid.*).

Maigret] a décidé de tendre un piège. Il a simulé que le meurtre qui une autre femme est assassiné se passe. »

Emilia ne comprend pas l'analepse et pense que le docteur Tissot intervient au fil du récit.

Hui ne comprend pas que l'assassin a effectivement attaqué une auxiliaire de police et pense que le piège tendu par le commissaire Maigret a échoué. Un bouton a été trouvé par hasard dans le quartier, simplement. Elle ajoute que le tueur a échappé au piège parce qu'il l'avait anticipé.

Larissa fait un contre-sens lors du second rappel de texte, montrant qu'elle a compris, à la fin d'une première lecture, que l'assassin est la jeune femme. Elle interprète également comme un personnage important un détective venant en aide au commissaire Maigret, personnage qui ne tient en réalité qu'un rôle de figurant. Ne comprenant pas que le récit fonctionne sur une analepse, elle interprète enfin le personnage de Tissot comme un adjuvant, venant prêter main forte au commissaire dans la continuité du récit. Dans son récit, la multiplicité des auxiliaires féminines jouant le rôle d'appâts pour provoquer une nouvelle tentative de meurtre est simplifiée : le personnage féminin de Marthe Jusserand est perçu comme une assistante choisie par Maigret : « avec une femme qui les assistera en tant qu'assistante en tant que victime potentielle du tueur, ils ont presque attrapé le tueur mais n'ont pas réussi ».

Nous pouvons identifier, de manière assez sommaire, trois types d'erreurs : des fausses inférences liées à des lacunes dans la compréhension du texte, des simplifications, qui permettent d'éluder la compréhension de passages difficiles, et enfin des surinvestissements de certains passages. Ainsi, l'erreur sur l'identité finale du meurtrier, qui devient l'épouse de Moncin seule, repose sur l'incapacité à comprendre que l'on cherche plusieurs coupables. Puisque l'épouse de Moncin avoue avoir tué la dernière victime, elle devient l'autrice de tous les meurtres. Autre exemple, le personnage du faux suspect, qui vise à utiliser les journalistes pour proposer la fausse nouvelle de l'arrestation du coupable, occupe une grande partie du premier chapitre : il s'agit donc nécessairement d'un personnage important. Il est détective : il devient par conséquent l'aide de Maigret. Qu'un personnage appartenant au personnel traditionnel du roman policier puisse n'occuper qu'un rôle très secondaire n'est pas perçu. Inversement, les nombreux personnages de policiers féminins ne sont représentés que par la jeune femme auxiliaire de police. Le terme échappe peut-être aux apprenants. Enfin, la plus grande partie des problèmes de compréhension repose sur des vides dans le scénario : le rôle des journalistes, comme Rougin, disparaît presque entièrement après le premier chapitre.

L'interprétation psychologique est passée sous silence : l'orgueil de Moncin et l'emprise de sa mère et de sa femme sont tués. On remarque qu'à ce niveau, la lecture intégrale donne lieu à des rappels de texte assez différents : les livres intérieurs ne sont pas les mêmes.

Si l'on synthétise ces difficultés, on peut résumer l'ensemble en une surinterprétation de certains éléments et la disparition d'autres. Au niveau B1, pour des lecteurs un peu en deçà du niveau de compétence requis, tout se passe comme si la compréhension de la lecture longue s'appuyait sur une lecture fragmentaire, qui décompose elle-même en extraits saillants le texte long, extraits qui servent à recomposer une macrostructure à peu près cohérente. La grande variété des histoires obtenues en témoigne. On peut reformuler cette idée en disant qu'il n'y a pas d'aller-retour fluide entre la microstructure et la macrostructure, mais une reconstitution du haut niveau à partir d'une lecture parcellaire. La lecture longue, lorsque la compétence du lecteur est encore fragile, est-elle réellement une lecture intégrale ou n'est-elle pas, elle-même, en réalité, une lecture en extraits non guidée, spontanée, sauvage ? Bayard (2007 : 84) note, à propos de tout lecteur, que « ce que nous prenons pour des livres lus est un amoncellement hétéroclite de fragments de textes, remaniés par notre imaginaire et sans rapport avec les livres des autres » : le lecteur en formation rend plus sensible ce qui se réalise après un temps d'oubli pour le lecteur ordinaire compétent. Pour lui, le coût cognitif de la lecture longue est tel que son achèvement passe par l'occultation d'une partie du texte, survolé, oublié, non intégré : il s'agit en quelque sorte de réattribuer les ressources cognitives nécessaires, qui sont limitées, en se focalisant seulement sur certains éléments du scénario, par exemple les personnages principaux bien repérés. Alors que le lecteur compétent accordera une attention proportionnelle à l'importance des unités scénaristiques, nos lecteurs en formation perdent ce sens de la proportionnalité. L'échelle macrostructurale s'en trouve ainsi déformée, puisque reconstituée à partir de détails et de connaissances générales sur le script²⁷⁹ du genre policier, et non à partir de la continuité du texte. Des contre-sens profonds

²⁷⁹ *La morphologie du conte* de Propp constitue un texte fondateur sur les macrostructures des textes narratifs, que Coirier, Gaonac'h et Passerault appellent « schémas de discours spécifiques ». Ils sont caractérisés par la présence de constituants requis, par un ordre éventuel, par une structure hiérarchique des constituants. (1996 : 73). Ils appellent également « scripts » ces schémas cognitifs structurés ». Le terme de « script » narratif est également employé par Caracciolo pour désigner des suites d'actions suivant un même modèle. Il renvoie à une plus petite échelle, à une scène unique, alors que le scénario renvoie à la composition d'un ensemble de scènes. Mitterand (2010 : 70-71) renvoie ainsi le scénario à deux significations ; l'une comme ébauche, ou

peuvent par conséquent se produire *in fine*, comme le montrent les erreurs sur l'identité de l'assassin : n'est-ce pas parce que le lecteur adopte une lecture grossissante du passage de l'aveu, conforme aux stéréotypes du roman policier, sans que le scénario propre au roman en question ne vienne l'infirmier, que Yvonne Moncin peut devenir, en dépit de l'évidence, la seule et unique meurtrière du roman ? Or ces lectures défigurantes n'apparaissent jamais pour la version adaptée.

Nous appuierons cette hypothèse en montrant que les lecteurs s'arrêtent sur certains passages, saillants, et en passent sous silence d'autres. Dans le cas de notre expérimentation, les étudiants se sont arrêtés sur le début du texte, dont certains détails ressortent nettement (le fait que les policiers fassent monter de la bière, la durée de la scène), sur la scène de la traque du meurtrier à Montmartre, sur l'entretien avec Marthe Jusserand, sur la recherche du propriétaire du bouton, et enfin sur la confrontation avec la mère et l'épouse de Moncin. Ces passages sont notamment marqués par des dialogues plus nombreux et par une avancée résolue de l'action. La mémorisation et l'intégration des passages saillants sont liées à des événements se déroulant le plus souvent au rythme d'une scène : coup porté à Marthe Jusserand, bouton, rencontre avec Moncin, aveu final du meurtre. Au contraire, lorsque le récit repose sur l'introspection, notamment les longs passages rendant compte des états d'âmes du commissaire Maigret, il n'en reste nulle trace. Il n'apparaît certes pas nettement si ces apparentes lacunes relèvent de difficultés dans la réception ou de difficultés du point de vue de la production : les apprenants peuvent éprouver plus de mal à rendre compte des émotions des personnages qu'à restituer des actions précises. Mais il semble, étant donné l'absence de ces éléments dans les passages saillants, qu'une grande partie du texte ne marque pas les lecteurs, peu disposés à entrer dans des mises en jeu subtiles de la psychologie des personnages.

Un autre élément apparaît dans le jeu des échelles du texte : la fragilité de la macrostructure semble interdire l'intégration d'éléments du niveau littéral. Alors que certains apprenants sont capables de citer quelques éléments de la version adaptée et que les lecteurs

« premier schéma narratif », dans une perspective génétique, l'autre comme « scénario définitif ». Le scénario renvoie alors à une seule œuvre. Enfin, Dufays (2010 : 102) emploie le terme « scénario » à un niveau supérieur, pour parler de stéréotypes très englobantes, « qui constituent les macro-structures de la *dispositio* », et dont relèvent également les « genres » et les « types ». Nous retiendrons pour notre propos le terme de *scénario* tel que l'emploie Dufays, au sens de « composition de scènes comportant une stéréotypie », plutôt que celui de *script*, pour désigner ces « schémas de discours spécifiques ».

d'extraits reprennent fréquemment la lettre du texte, ils ne le font jamais pour la lecture intégrale.

Cependant, le rappel de texte n'est qu'une vision tout à fait parcellaire de ce qu'implique la lecture en tant qu'action : aux yeux de nos apprenants, dans ce qu'ils énoncent, ces difficultés sont largement compensées par la réussite que constitue, en soi, le fait d'achever la lecture d'un livre. Il ne s'agit plus alors d'une réussite de la compréhension, mais d'une réussite dans l'expérience de lecture elle-même : aussi imparfaite soit-elle, la lecture intégrale constitue un acte à part entière, une réalisation qui constitue un seuil dans le parcours des apprenants étrangers. Nous verrons qu'ils sont unanimes sur ce point. Pour des apprenants ayant mené jusqu'au bout la lecture intégrale, elle est donc, au-delà de la compétence de compréhension, le lieu d'un investissement fort du sujet, qui se perçoit comme désormais apte à aborder la lecture longue.

2. Que lit-on en lisant une version adaptée ?

Au contraire de la version intégrale, la version adaptée proposée ne présente aucune difficulté de compréhension de l'échelle du scénario. Les rappels de texte sont, sans surprise sans doute, tout à fait parlants. Pour Emilia, l'analepse est comprise : « Toute cette idée avait commencé un jour que Maigret et sa femme mangeaient chez son ami le docteur Pardon ». Le rôle de certains personnages secondaires est nettement défini :

La vérité c'est que l'homme « suspect » n'était pas ni l'assassin ni un voleur, sinon un vieil ami et ex-collègue de Maigret. Cet homme était de retour après beaucoup des années en Afrique, lui l'avait demandé à Maigret la possibilité de commencer à travailler avec lui autre fois. Pour Maigret c'était l'opportunité parfaite pour commencer à jouer « sa petite comédie ».

Le personnage du faux coupable n'apparaît à aucun moment dans les rappels de texte de la lecture intégrale. On note également, dans l'exemple précédent, que des passages sont cités littéralement. Ce n'est jamais le cas pour la lecture intégrale.

Pour Juan, les personnages de journalistes, notamment celui de Maguy et de Rougin, réapparaissent, avec des contours nettement définis : « Il y a des journalistes autour du bureau de Maigret, spécifiquement une qui n'avait peur de rien et aussi il y avait de journalistes moins connus ». Les personnages du supérieur hiérarchique et du juge sont présentés de manière distinctes. Des détails dans l'organisation du piège apparaissent pour la plupart des apprenants : les agents de police présents dans le quartier de Montmartre sont postés dans des chambres placées en coin de rue, par exemple. Marthe Jusserand est bien perçue comme l'une des

auxiliaires de police, et non comme une femme présente là par hasard ou comme la collaboratrice directe de Maigret. Les éléments retrouvent ainsi leurs proportions dans l'économie du récit, esquissant de manière beaucoup plus nette le scénario. Bien entendu, cette réalisation plus efficace de la macrostructure s'appuie sur une déperdition du niveau littéral et de la matière littéraire du texte, elle-même. De la même manière que la carte, par un changement d'échelle, permet de s'orienter dans la réalité du territoire, la version adaptée donne accès à la macrostructure du récit en gommant les particularités du terrain.

3. La lecture en extraits comme outil de focalisation guidée et de prise en charge du niveau littéral

La lecture en extraits favorise bien entendu la focalisation sur certains éléments, et ce sont les plus sordides qui demeurent saillants du début à la fin des rappels de texte : les apprenants citent, parfois à la lettre, les coups de couteau, la lacération des vêtements, l'absence de viols et de vols. Le rappel du premier texte fonctionne comme un résumé d'extrait isolé, et les apprenants s'appuient sur certains mots, qu'ils sont visiblement allés chercher dans le dictionnaire, notamment « lacération ». Il nous paraît à peu près évident que le terme n'appartient pas au répertoire lexical du niveau B1. Ces éléments propres à la noirceur du roman policier ne sont pas soulignés dans le cadre de la lecture longue ni de la version adaptée. Liés au détail du texte, les images marquantes, angoissantes, se fixent lorsque le style de l'auteur n'est pas neutralisé (la version adaptée²⁸⁰ édulcore le passage, ne mentionne pas la lacération ni n'évoque la possibilité d'agressions sexuelles), comme s'il fallait l'épaisseur du texte, mais rendue accessible, et non la scénarisation allégée de la version adaptée, pour que les scènes frappantes du roman policier fassent effet. Il semble que la dimension somesthésique (Patoine, 2015) du genre policier apparaisse, pour notre étude, seulement à l'échelle de l'extrait, lorsque le niveau littéral est mis à l'échelle du lecteur.

Nous relevons également un effet lié à la construction d'un incipit : le passage extrait devient le début de l'histoire dans le groupement de textes, ainsi souligné. L'extrait permet ainsi des effets de focalisation, qui marquent le lecteur. Étonnamment, les lecteurs d'extraits soulignent la dimension cinématographique de l'histoire. Sarah note : « Je pense que la scène

²⁸⁰ Conformément aux censures observées dans la mise en extrait pour le FLE. On peut considérer que le mot *viol* pourrait figurer dans le vocabulaire de niveau B1, mais il est éliminé du texte adapté : la coupe nous semble plus d'ordre moral que linguistique.

la plus cinématique dans ma tête était quand Maigret rend visiter à la maison et la femme ouvert la porte. Je me souviens qu'il a besoin d'attendre pour l'homme qui dort. ». Ann, elle, écrit : « J'imagine Montmartre dans le peur. Comme un film muet. ». D'autres énoncés renvoient à une imagerie mentale « dans ma tête », « j'imagine », qui n'apparaît pas pour la lecture intégrale ou la lecture adaptée : l'échelle de l'extrait favorise l'émergence et la persistance des images mentales, et ce que l'on peut qualifier d'énactement : ce qui se joue n'est plus dans le texte mais « dans la tête » du lecteur. Le rapprochement effectué par Caracciolo entre imagination et perception, et la dimension incorporée de cette simulation semble jouer ici :

In short, enactment imagination consists in the simulation of perception. It is the similarity between perception and imagination (which is supported by extensive empirical evidence, both behavioral and from brain imaging studies)⁷ that accounts for the experiential “feel” of sensory imaginings, the fact that they strike us as experiences at the bodily-perceptual level. (2014a : 99)²⁸¹

Nous verrons que les récits de rêve réalisés par des lecteurs en extraits montrent plus encore cet effet de focalisation : la plupart d'entre eux développent la scène du meurtre, qui est suggérée par la liste des meurtres dans le premier extrait. Il y a un effet « image », « tableau » de l'extrait qui, pris dans un scénario plus large, joue un rôle concrétisant, par effet de contraste entre rythme de scène et rythme de pause.

De la même manière, les entretiens montrent que les lecteurs « en extraits » s'appuient sur des passages précis, citent, brodent à partir de quelques mots. Ce n'est pas tant qu'ils ne sont pas capables de comprendre le scénario que la matière du texte les invite à entrer dans le détail des termes, leur laisse la disponibilité cognitive nécessaire pour se nourrir de quelques phrases sans se préoccuper de l'échelle du texte, pris en charge par des transitions assez succinctes.

²⁸¹ En résumé, l'énactement de l'imagination consiste en la simulation de la perception. C'est la similarité entre perception et imagination (qui est soutenue par de nombreuses preuves empiriques, à la fois comportementales et provenant d'études d'imagerie cérébrale) qui explique le sentiment de vivre une expérience liée à l'imagination sensorielle, le fait que ces images nous frappent comme des expériences au niveau corporel et perceptif.

Chapitre 5 Analyse des rêveries de lecteur : appropriation et échelles des textes

L'expérimentation portant sur les rêveries de lecteurs en formation visait, outre l'objectif de produire un corpus, un objectif d'apprentissage, s'appuyant sur l'idée que le travail sur la littérature permet de développer l'épaisseur psychologique en langue étrangère, de créer un lieu où la langue étrangère se relie à des affects, des émotions, des souvenirs, s'ancre dans l'intériorité du sujet²⁸². Le rêve de lecteur est performatif parce qu'il développe l'affectivité en langue étrangère.

Le corpus obtenu est constitué de productions écrites, rassemblées en trois étapes (22 octobre, en présentiel, 4 novembre en ligne, 22 novembre en présentiel). La consigne porte sur une production libre, qui doit permettre de réemployer des éléments de la lecture librement, sans souci mimétique. Elle s'intitule « rêve de lecteur » et prend la forme suivante, très libre : « Vous vous endormez sur votre livre : quel rêve faites-vous ? ». Nous avons testé de manière préalable la consigne sur un autre groupe d'étudiants du DULF, de même niveau, et dans les mêmes conditions, afin de voir si elle peut fonctionner, dans sa simplicité. Tous les lecteurs avaient participé à l'activité, et aucun blocage n'est survenu. Si le texte de lecteur ainsi produit relève de « lambeaux fantasmatiques et oniriques » de lecture (Fourtanier, 2020 : 273), dans une forme de refiguration libre du texte (Ricoeur, 1985 : 9), nous remarquons que la consigne impose cependant, de manière implicite, un genre, celui du rêve, qui prend la forme d'un récit plus ou moins linéaire, d'une suite, avec une dimension visuelle (un cinéma intérieur), qui accepte la non-référentialité, la non-rationalité, et qui privilégie un point de vue subjectif, à la première personne (mais non nécessairement). La liberté de la consigne implique des contraintes.

Nous avons relu et interrogé les textes produits à partir d'une série de questions, portant sur les échelles du texte. Quel est l'impact du format de texte ? Cette question compare les ensembles de textes produits en fonction des différents modes de lecture, en s'appuyant sur les critères suivants : quel est le mode énonciatif adopté, l'ancrage, le point de vue ? Qui

²⁸² Le projet « Ecrire JE en FLE », développé au DILTEC, fait émerger « la problématique de l'expression de soi dans une langue étrangère ». Il rassemble des corpus d'écriture autobiographique ou réflexive issus d'ateliers d'écriture. Cette problématique développée au cours du séminaire « Ecritures » est notamment développée dans l'ouvrage à paraître *Les Ateliers du sujet* (2022).

dit *je* ? Quel investissement des personnages le jeu des points de vue dit-il ? Quels réemplois du texte (citation, détails, macrostructure) observe-t-on ? Une seconde série de questions observe les « échelles du lecteur », les schèmes d'actions, la place de l'arrière-plan expérientiel du lecteur dans ces rêveries et la manière dont elles sont reliées au roman lu. Quel tissage observe-t-on avec d'autres sources ? Avec d'autres scènes ? Quel est la part d'imaginaires collectifs, de la bibliothèque intérieure, d'expériences personnelles ? Pour ce questionnement, les entretiens de relecture sont importants. Nous observons aussi le niveau corporel, perceptuel et émotionnel : quel est le rôle de la sensorialité et de l'affectivité dans ces textes de lecteurs ? Nous avons également prévu un questionnement portant sur l'intégration de la langue d'origine dans les rêveries, qui s'est avéré non pertinent : comment la dimension plurilingue apparaît-elle dans le texte de lecteur en langue étrangère ? Un autre élément est apparu, que nous n'avions pas anticipé, qui est la question du genre du lecteur : les réponses au texte et les rêveries formulées diffèrent en fonction de stéréotypes de genre très marqués. La question du genre du lecteur n'est pourtant pas prise en compte dans l'approche des corpus littéraires pour l'enseignement-apprentissage du FLE : nous n'avons du moins pas connaissance de recherches portant sur ce sujet.

1. Echelles des textes et modalités d'appropriation

Après une première analyse, fondée sur les ressemblances, on observe, au niveau des rêves de lectures, un investissement moins stéréotypé du récit au fur et à mesure que la lecture avance. Ce sont les premiers rêves qui se greffent le plus sur le genre policier extérieur à la lecture de Simenon. Les productions mobilisant le plus le détail du texte sont celles qui manifestent un niveau avancé (celles d'étudiants de formation littéraire) ou qui s'appuient sur les extraits. La version adaptée permet une approche d'éléments de la macrostructure, mais s'appuie aussi sur le détail : les étudiants n'accordent pas moins de valeur au « style » en français facile, en citent de brefs passages. Ils ne semblent pas considérer le texte comme un résumé ou une adaptation, mais comme une œuvre à part entière.

Le plurilinguisme est peu présent : le cadre du cours de français, le contexte d'une production écrite pour progresser en français mais aussi le texte support jouent sans doute un rôle majeur dans l'absence de la langue maternelle dans le rêve éveillé. Nous faisons l'hypothèse que le lieu (Paris, le quartier de Montmartre) et le monolinguisme de l'œuvre littéraire contribuent à imposer un cadre monolingue français. Les traits saillants sont assez évidents et ordinaires : le lieu (le quartier de Montmartre), la nuit comme cadre du rêve, la

présence d'un meurtrier, et le sentiment de peur, décliné de différentes manières (inquiétude, angoisse, effroi, terreur). Les points communs sont nombreux, et certains textes se ressemblent : toute réception est singulière, mais les activités fantasmatisques à partir d'une même œuvre peuvent être assez semblables, banals, même chez des apprenants de culture différente. La lecture se fait à partir de codes largement partagés, et réactive un certain nombre de stéréotypes, même si chaque écriture demeure singulière.

2. Tissages

Nous voudrions maintenant montrer comment l'écriture de la lecture tisse le texte et ce que Roland Barthes appelle les « codes infinis » (1996 [1970] : 6)²⁸³, la pluralité d'autres textes ou d'autres expériences.

2.1. *Scènes de genre*

Du point de vue de la trame narrative, ces rêves de lecteur suivent de manière assez évidente des scénarios extérieurs au roman de Maigret, des scripts²⁸⁴ ou des stéréotypes, au sens de Dufays (2010 : 40) : « des codes très généraux, très stables, fréquemment réitérés et massivement répandus ». Une première preuve en est la présence réitérée d'une scène qui ne figure que de manière indirecte, à titre d'événement rapporté, dans le monologue indirect libre du commissaire Maigret : le moment des meurtres relié au moment où apparaît le cadavre, soit que la victime tombe morte, soit que le narrateur du rêve découvre le cadavre. Sur les trente-neuf rêves, six sont directement le récit de cette « scène manquante ». Plus précisément, le narrateur *voit* le meurtre s'accomplir. Il est remarquable que toutes ces scènes s'écrivent à la première personne : l'étudiant s'imagine, en rêve, se projette comme témoin immédiat du meurtre, satisfaisant dans le texte son besoin de voir, tout en s'appuyant sur un stéréotype du genre pour pouvoir l'écrire. Cette écriture de la scène manquante intervient majoritairement, mais pas seulement, pour les lecteurs en extraits : l'extrait présentant la liste des victimes focalise l'attention des lecteurs sur une unité scénarique (ou séquence stéréotypée)

²⁸³ Barthes remet en question l'unité du Je dans l'énoncé « Je lis le texte » : en effet, « Ce « moi » qui s'approche du texte est déjà lui-même une pluralité d'autres textes, de codes infinis, ou plus exactement : perdus (dont l'origine se perd). »

²⁸⁴ Voir note 279, page 322.

incontournable du roman policier tel qu'il est perçu de manière stéréotypique²⁸⁵, pourtant absente de ce roman en particulier.

Commençons par le rêve de Mikiko, qui définit explicitement le type de la scène : elle parle de « la scène de crime », et fait un « rêve générique ». Sa rêverie rattache le texte lu aux scènes archétypales du genre. À cet arrière-plan stéréotypé, elle ajoute des éléments saillants du récit de Simenon : le lieu (Montmartre), le temps (la nuit), un objet (la pipe), l'arme du crime (le couteau). Mikiko a lu des extraits de l'ouvrage, et l'on voit nettement sa capacité à se focaliser sur des éléments de détail. On note aussi l'apparition d'une forme grammaticale littéraire, le passé simple, dans le récit au présent. On peut supposer qu'il intègre au texte, inconsciemment, une bribe de discours autre, provenant, sans doute par le biais de cours de langue, ou d'anthologies, de l'extrait canonique de *l'Éducation sentimentale* (Flaubert, 1891 : 9) ou d'autres scènes de rencontre amoureuse.

Mikiko : Je suis en train de rêver de la scène de crime. C'est aussi à Montmartre et avant l'aube. Je suis toute seule. Je ne suis ni le tueur, ni victime. Je vois cette scène de crime par la fenêtre de ma chambre en fumant la pipe. Le tueur qui a caché à l'ombre (Je ne peux pas distinguer le genre) pique sur le col de victime par derrière. La victime ne dit rien. Elle ne peut pas crier puisque c'est très soudain. Le tueur la pique dernière fois. Brusquement il relève la tête et notre yeux se rencontrèrent. Il sourit sinistrement à moi.

D'autres textes reprennent également la scène de meurtre, le moment du crime pouvait être manifesté par les cris, ou par la chute du corps. L'image d'un meurtrier impassible (« tranquillement »), sans émotions, participe des stéréotypes du genre :

Alejandro : Dans les rues de Montmartre après minuit, je ne vois personne, seulement les rues éclairées avec une lumière très faible. Un homme apparaît marchant seul dans les rues sombres, il fume tranquillement une cigarette et porte un sac. Cette homme s'arrête devant une maison où il regarde une femme dans le salon en train de lire un livre. Il frappe à la porte de sa maison et elle n'ouvre pas la porte, puis il casse la fenêtre et entre dans la maison, puis des cris se font entendre et après quelques minutes l'homme sort de la maison en courant et laisse tombé son chapeau.

Hua : Aujourd'hui c'est le 14 juillet. Il faisait beau. Mon amie et moi, on a décidé d'aller à Montmartre pour regarder le feu d'artifice du Tour Eiffel. On a montré dans le sommet. Il y avait de la foule. La soirée, il y avait du bruit. Soudain, un cri est arrivé. Une femme s'est effondrée juste face à moi. Tout le monde était choqué et ont couru. À ce moment-là, j'ai vu un jeune homme. Qui a marché tranquillement et a disparu.

²⁸⁵ Au sens de Dufays (2010 : 10) : le stéréotype se situe ici au niveau du scénario, d'une stéréotypie très englobante, s'étendant au genre, au sens d'« ensemble plus ou moins organisé de séquences stéréotypées (fonctionnelles et/ou indicelles) et de *topoi* qui permet de structurer une série illimitée du discours ».

Le récit suivant développe encore cette scène et tisse de la même manière des éléments du genre (la scène de crime, avec le sang, le couteau), de Maigret, d'autres bribes de discours, ici une citation du parolier Michel Rivegauche (*La Foule*, « emportés par la foule qui nous traîne »), déclenchée par l'emploi du mot « foule » et sans doute associée à Montmartre, mais aussi la mise en scène d'éléments issus de l'expérience du lecteur : intégration de proches (Lukas) à la scène, mise en scène des émotions éprouvées par le *Je*-rêveur. La lectrice a donné un titre à son texte.

Luan : Il y avait un rêve inoubliable / Rêve.

Je me promène dans la rue proche à Sacré cœur, avec mon ami – Lukas. On voit la foule qui se concentre les nouvelles. Avec le grand curiosité et emportés par la foule qui nous traîne. Il y a cinq personnes qui sont tué avec les coups sauvages. Tous les crimes s'ont passé à Montmartre. Le XVIII^e à Paris. Mon ami et moi ont graduellement peur de notre voyager là. Au lieu de continuer visiter à les autres places à Montmartre, il faut revenir car cette arrondissement n'est pas sûr plus. J'observe les autres dans la rue, l'air sombre est en train de conquérir tout ici. Peut-être les gens sont obsédés par ce tueur. Tout à coup le ciel tombe de la nuit, je vois un couteau avec beaucoup de sang à bout de la rue. À côté de ça, c'est un corps d'une jeune fille. Je crie et emporte Lukas et courir aussi vite que bien. Oh mon Dieu, je m'éveille, heureusement c'est juste un cauchemar. Peut-être j'ai lu le roman policier avant dormir donc j'avais rêvé comme ça. Les sentiments terrifiants existent encore à mes côtés. Je souhaite ça ira tôt.

D'autres textes développent la scène de crime, la dramatisant à dessein, par exemple à travers l'usage d'une ponctuation expressive :

Maral : Une nuit je marchais dans la rue Montmart avec mon amis Sarah Nous revonions de la fait de l'anniversaire, nous étions très heureux, parce que cette nuit-là, Sarah a trouvé son petit copin enfin, Le temps était beau et le vent était frais... Je me souviens, dans mon rêve, Au bout de la rue, Tout à coups, j'ai vu une image floue, quand j'ai tourné ma tête, Sarah, Elle n'était pas là ! Elle à été disparu ! Je me trouvée seul dans la rue ! En même temps, j'ai vu une femme morte devant moi, il y avait le sang sur la terre, Soudin j'ai entendu une voix derrière moi, je me sentais pas bien, j'ai vu cette image floe derrière moi, j'avais peur et j'ai crié ! Dès que j'ai crié ! je me suis réveillée !

Les codes du genre policier ont vraisemblablement une fonction de soutien pour l'écriture du texte, et la puissance des affects liés à la mort violente renforce l'attrait de cette scène. Ce qui, dans le roman de Simenon, relève du discours rapporté, du hors scène, devient un élément central de la rêverie. L'absence de la scène appelle son investissement. Dufays souligne que la créativité du lecteur peut se situer dans le « colmatage des blancs » (2010 : 159) : le « clichage » du texte amène le lecteur à déployer des initiatives personnelles pour suppléer aux insuffisances du texte. Wolfgang Iser définit ainsi la réduction des blancs, *Leerstelle*, comme une activité créatrice au cours de laquelle le lecteur peut « retravailler le matériel cognitif que le texte lui présente sous différentes formes et construire un objet

imaginaire qui transcende les positions données et présente dès lors ce que le texte n'a pas explicité » (1985 [1972]: 369). La rêverie se focalise sur ce que le lecteur vient combler : un hors-texte émerge à partir de la combinaison des stéréotypes du genre et de la puissance émotionnelle liée au meurtre.

2.2. *Perceptions, émotions*

On peut aussi y voir la puissance de l'investissement affectif dans la narration : si la scène est aussi puissante, et devient écriture, c'est que le récit investit un élément central, d'ordre affectif, celui de la mort violente. Meurtre, coups de couteau : le texte du lecteur vient ici dire l'activité fantasmatique du lecteur, centrée autour de la peur, des « sentiments terrifiants ».

La métamorphose, toujours dans le même sens, de certains éléments contextuels le montre. On observe que la scène de crime est liée à des émotions inquiétantes et à une météo peu clémente : alors que dans le texte de Simenon, la narration se situe lors de journées d'été caniculaires, les rêves invoquent le froid et la pluie. Le meurtre est lié à un ensemble d'émotions désagréables qui semblent s'appeler les unes les autres. La lecture vient activer des souvenirs, des expériences, des modèles négatifs symbolisées dans l'écriture par un ensemble de valeurs cohérentes. Burke rappelle l'exemple d'une lecture de Virgile dans un roman de Stevenson : le personnage y racontait de quelle manière sa lecture avait remplacé les lieux du récit par ceux de ses souvenirs.

The character in the novel appears to “ignore” or “bypass” the physical locations described by Virgil and somehow replaces them with his own idiosyncratic and fragmented imagery of places, people and events from his own youth; more specifically, images of his childhood home and of a primary caregiver. (2011 : 83)²⁸⁶

Le monde de Virgile se peuple alors, pour le personnage, de salles de classe anglaises, de prairies vertes et de la rumeur de Londres. Nous avons vu que les travaux des cognitivistes montrent que les émotions et l'imagerie mentale présentes dans le texte littéraire relèvent de la suggestivité, et passent par l'« amorçage et l'activation de souvenirs personnels » : à travers le circuit émotionnel, des souvenirs sont continuellement amorcés, « réveillés », de

²⁸⁶ Le personnage du roman semble « ignorer » ou « contourner » les lieux décrits par Virgile et les remplace en quelque sorte par sa propre imagerie, idiosyncrasique et fragmentée, de lieux, de personnes et d'événements de sa propre jeunesse, plus spécifiquement par des images de la maison de son enfance et d'une personne prenant soin de lui.

manière cyclique, ou, comme le suggère le titre de l'œuvre, de manière océanique, à la manière de vagues, dont les mouvements s'influencent les uns les autres, dans des phénomènes de rétroactions complexes. L'effet persistant de la littérature est avant tout lié à l'activation d'émotions, largement liées aux souvenirs du lecteur. Les substitutions que les auteurs-lecteurs font dans leur rêve suivent le même fonctionnement : remplacer une émotion créée par le texte par les éléments portant cette émotion dans l'esprit du lecteur. Carrier (in Mazauric, Fourtanier, Langlade, 2011 : 99-110) parle d' « infratexte » sensible du lecteur. Cet infratexte est lié selon lui à la mémoire affective, qui n'est pas la simple mémoire. C'est une mémoire qui engage le lecteur personnellement au point que des expériences profondément enracinées commencent à réagir, à « revivre ».

Un exemple parlant de ce fonctionnement est la présence de rêves extrêmement éloignés de la thématique du roman policier, et qui ne rappellent que la coloration affective générale du texte littéraire. Pour résumer, lire des romans policiers, cela fait faire des cauchemars. Les deux textes suivants choisissent ainsi de développer une scène marquée par les mêmes émotions dysphoriques que celles qu'éveille la lecture du roman policier.

Sebastian : Le rêve – un voyage sans retour Dans le métro un couple s'embrasse pendant la femme regarde les passagers qui sont assis dans les chaises froides de l'hiver les plus froides de Paris. L'homme regarde à la femme et pose la question « pourquoi es-tu triste ? », la femme sans quitter des yeux les dernières chaises du métro elle répond ils semblent peureux, à qui répond l'homme ? Je ne vois pas rien, sommes-nous seuls dans le métro , mais non, crie la femme, tu es aveugle, ils sont là-ba regarde-les. Les visages sont tristes ils sont morts dans la vie. Et par contre je suis triste d'être vivant, parce que si j'étais mort, je pourrais passer ma vie dans les wagons, la femme répond pendant qu'elle sourit.

Clara : Je suis dans les Alpes françaises. Je suis là avec mes êtres chers. Mais c'est la première fois que je fais du ski. Il fait froid et il y a beaucoup de neige. Mais les montagnes sont magnifiques. Elles me détournent de ma peur. Je suis en train d'entrer dans la station resort. Je vais être ici pendant une semaine donc il faut profiter le temps. Mais je pense, ce qui se passera si je tombe ou je me perds... L'endroit est immense ! Dans cette moment, je vois une fille de ma âge entrer. Elle est dans un brancard, sa mère avant elle, elle pleure. Je dois faire quoi maintenant ?

Les affects sont aussi liés, sur un mode ici humoristique, aux angoisses immédiates des étudiants, et la peur de la traque policière renvoie fréquemment à l'angoisse liée aux deux confinements vécus par les étudiants, celui du printemps 2020 et celui qui a lieu au cours du semestre :

Larissa : Hier soir après avoir terminé mon deuxième chapitre du livre je me suis endormir mais dans mes rêves l'histoire de George Simenon a continué... Je marchais un matin nuageux et sombre, vers 5 heures am pour aller à l'université mais j'avais oublié que nous étions confinés encore jusqu'à ce que la professeure a envoyé un message pour annoncer sa classe virtuelle. À ce moment là, j'ai couru rapidement chez moi avec peur de rencontrer

l'autorité et d'être condamnée à une amende et aussi avec peur de ne peut pas attraper la classe au temps ; par surprise dans le chemin de retour j'ai trouvé un homme qui a commencé me poursuivre avec un couteau, je me souviens que je tremblais de peur et que je n'ai pas pu trouver ma maison. Heureusement l'alarme a sonné et je me suis réveillée.

On remarque que tous ces textes à dominante affective sont produits par des lecteurs lisant des textes longs, lors de la première séance de rêverie, donc encore au début de la lecture : ils renvoient de manière indirecte à l'atmosphère pesante du début du livre, en version adaptée ou intégrale, évoquant le meurtre de femmes. Le début de la lecture semble relever d'une imprégnation affective, plutôt que d'une compréhension rationnelle de l'intrigue. Lorsqu'elle est clairement exposée, à travers le résumé du synopsis et la focalisation sur certains extraits, les lecteurs s'emparent au contraire de détails précis du texte. Ici, on peut supposer que les lecteurs s'appuient sur la coloration émotionnelle du livre plutôt que sur des détails ou mêmes des éléments précis de la macrostructure. Le cauchemar transpose aussi le temps du texte : de la chaleur étouffante de l'été, on passe au froid, au pluvieux. Des stéréotypes largement partagés supplantent les images du texte pour en redire les émotions.

2.3. *Énonciation*

Tous les textes à l'exception d'un seul sont écrits à la première personne. Ce choix est largement induit par la forme proposée, celle du rêve, mais les différentes configurations témoignent de postures de lecteurs différentes. Le texte du lecteur vient-il dire quelque chose de la lecture ? Il est difficile de répondre à cette question, mais il cristallise en tout cas, dans l'écriture, un certain rapport aux personnages, à la narration. L'écriture sélectionne certains éléments de l'expérience de lecture. Quelles sont les différentes postures énonciatives adoptées ? Le *je* est parfois celui du rêveur, c'est-à-dire de l'auteur-lecteur se mettant en scène en train de rêver, *conscient* donc d'être dans un rêve, dans une forme d'autofiction en rêve. Le *je* peut également être celui, directement, d'un personnage, gommant le *je* du rêveur, allant alors vers la fiction et l'adhésion aux personnages du récit. Se crée alors un système d'enchâssement des récits : je rêve que je suis Maigret. Les rêves proposant d'investir un personnage du récit se prennent au « *jeu* » du récit policier. Les *je* créés lors de ces rêves éveillés correspondent à cinq rôles : le rêveur peut être simple témoin, enquêteur/policier, meurtrier, victime ou Maigret lui-même.

Il est extrêmement difficile d'identifier des constantes dans ce choix du rôle : qu'est-ce qui le détermine ? Cela demeure assez indiscernable, en dehors de la question du genre, au sens d'identification au féminin et au masculin. Nous n'avons pas anticipé ce questionnement dans notre grille de lecture des rêveries, mais il s'avère que seules les lectrices féminines se

représentent comme des victimes potentielles, et se mettent en scène se réveillant au moment où l'assassin va frapper. Le corpus est trop restreint pour avoir des certitudes étendues, mais il apparaît qu'aucun auteur masculin ne met en scène de *Je* sur le point de se faire tuer ou craignant de se faire tuer, conformément au récit de Georges Simenon. Ainsi du récit de Maral :

Je marchais dans la rue Lamarck avec mon mari, nous revenions du restaurant, Nous étions très heureux, parce que cette nuit-là était le 3ème anniversaire de notre mariage. Le temps était beau et le vent était frais. Au bout de la rue, toute à coups, j'ai vue une image floue, quand j'ai tourné ma tête, mon mari a été disparu et j'étais seule dans la rue. En même temps j'ai vue une femme morte devant moi, il y avait le sang sur la terre, soudain j'ai entendu une voix derrière moi, j'ai vu cette image floue derrière moi j'avais peur et j'ai crié ! A ce moment-là, je me suis réveillée.

Une lectrice de même nationalité se met en scène comme enquêtrice, mais la conclusion de la rêverie reprend le même motif de la menace : les lectrices mettent en scène un *Je* menacé par le personnage du tueur :

Marjan : Il fait froid et il pleut. Je ne suis pas très contente car je ne peux pas trouver le meurtre. Chaque nuit, je vais dans ce quartier. Il est jolie et toujours bondée. Je cherche à l'indice mais je ne trouve rien, comme toujours. Le tueur est très intelligent. Il a effacé tous les indices. Les victimes sont toutes jeunes et célibataires. Je suis sûre qu'il y a le même raison mais personne le sait. Je pense que je dois aller au bureau pour lire les documents encore. Il est minuit mais ce n'est pas important. Demain je peux demander à mon collègue à m'aider. En ce qui concern, le tueur vit dans le même quartier.

Il est 8h du matin. Je trouve mon collègue qui parle sur quelqu'un qui n'était pas à la maison exactement les jours du crime. Je trouve cette personne habite à Montmartre et il a l'aire très calme et bien élevé. Un soir, je l'ai poursuivi. Il marche exactement sur la même rue que le crime s'est passé. Je le répète plusieurs jours et je suis sûre que cette personne est lié à ce crime.

Il me semble qu'il sait quelqu'un est en train de le suivre. J'ai un peu peur parce que en ce moment on est dans un lieu avec personne. Il prends son couteau dans mon dos et je me réveille.

Au contraire, les rêveries ayant un auteur homme mettent en scène un *Je* enquêteur, témoin éloigné, ou intervenant pour sauver la victime, mais n'éprouvant jamais un sentiment de menace. En voici un exemple :

Binh : Mon chef, Monsieur Maigret est en train de réfléchir beaucoup afin d'investiger qui est-ce que le tueur. Pourtant, il n'y a rien pas d'évidence pour l'investigation. Ce projet semble impossible et le tueur est trop intelligent. Maintenant l'ambiance à Paris est trop tendu, stressé et le ciel était gris et nuageux. Il semble les gens ont peur à le tueur et sont dévastés par les morts de 5 jeunes femmes à Montmartre, un lieu religieux. Pourtant, hier soir, mon chef m'a téléphoné au mi-nuit pour me demander aller chez lui immédiatement. Puis, après être arrivé chez lui, il m'a demandé lancer un plan de tend un piège à tueur. D'abord, annoncer aux journalistes que Maigret a connu qui est-ce que le tueur et a déjà collecté tous les évidences nécessaires. Deuxième, réunir 400 policiers surtout l'unités féminins. Il croit

que le tueur va rendre une nouvelle agression après lire sur l'article et que il a été discouvu. Donc, les policiers féminins qui ont le pareil physique avec les victimes ont besoin d'être prêts pour participer et faire attention. Un plan détaillé a été planifié avec le secret ultime. Je pense que le tueur va bientôt faire tomber dans le piège. Maigret m'a répété beaucoup de fois que l'éléments plus important de ce plan est la protection des victimes potentiels. C'est premier fois pour moi de participer une investigation grande. Je vais essayer de travailler avec 300% energy.

L'auteur-lecteur ou l'autrice-lectrice est un sujet genré : c'est même le seul paramètre que nous pouvons identifier nettement dans la pluralité des choix énonciatifs réalisés dans les rêveries. Le roman de Simenon est en soi une réflexion sur la question du genre puisque le meurtrier tue des femmes en raison de son impossibilité à atteindre le modèle de virilité qui lui est proposé : que le genre du lecteur intervienne dans la réception est, somme toute, assez évident. Il nous semble qu'une forme d'universalisme gomme cet aspect de la réflexion sur le choix des textes. Du point de vue de la production des corpus, elle apparaît cependant dans la sélection et la censure des œuvres destinées à l'enseignement spécial au XIX^e siècle²⁸⁷.

Du point de vue des échelles de texte, la lecture en extraits permet donc une focalisation sur le détail et le réemploi d'éléments précis du texte, quand les lectures longues favorisent d'abord une appropriation émotionnelle, et l'association avec d'autres situations affectives pour rendre compte de la lecture. La place de l'arrière-plan expérientiel du lecteur apparaît de manière extrêmement nette. Enfin, la question du genre implique un positionnement de lecture différent, quelle que soit le format du texte présenté : les femmes et les hommes ne font visiblement pas la même expérience de lecture dans le cadre d'un roman policier mettant en scène le meurtre de femmes.

Chapitre 6 Analyse des entretiens et des textes de lecteurs : six réceptions singulières

Nous souhaitons développer ici, à partir des rappels, des rêveries de lecteurs et des entretiens menés avec six étudiants, une étude précise du profil de ces lecteurs, pour observer à la fois les motivations et les conséquences de la sélection de l'une des trois modalités de lecture, pour des profils précis, plus ou moins compétents en lecture littéraire dans leur langue source, plus ou moins familiers de l'univers du roman policier. Nous aborderons ainsi le profil

²⁸⁷Voir page 73.

de lecteur des apprenants, les choix d'échelle effectuées, les raisons de ce choix telles que verbalisées par les apprenants, et enfin les effets des formats de lecture choisis, en termes de compréhension et d'appropriation.

1. Hua : extraits et tissage des discours

Hua est une étudiante de nationalité chinoise qui se définit comme une lectrice, en langue chinoise, mais aussi en français. Elle a, dit-elle, l'habitude de lire beaucoup et a déjà lu en langue originale *L'Étranger* d'Albert Camus : « Je pense que c'est le premier livre on doit lire en français pour tous les étrangers, oui, tous les profs, et puis je pense qu'il est moins difficile pour étrangers de lire, et aussi le nom c'est intéressant pour nous parce que on est des étrangers. » Elle a cependant choisi de lire des extraits de Simenon, parce qu'elle doit, au moment de la lecture, préparer des dossiers de candidature et dispose de peu de temps libre. Elle regrette ce choix, contraint : « oui je pense que pour les extraits je comprends comment se passe l'histoire mais c'est meilleur que on lire le livre je pense ». Les rappels de texte montrent nettement une focalisation précise sur certains détails, qui sont restitués de manière littérale : les « lacérations », les « coups de couteau », la profession de Moncin, « architecte décorateur », qui n'est jamais formulée de manière aussi précise dans les approches par l'œuvre intégrale ou l'œuvre adaptée. On note également la mention de la couleur privilégiée du criminel, le marron, évoquée dans le rappel de texte ultérieur. Les rappels de texte ne présentent pas de problème de compréhension, bien que la restitution de l'intrigue ne soit que partielle. Mais étant donné les compétences transversales de l'étudiante, on ne peut rien affirmer quant au caractère facilitant de l'extrait. On peut simplement remarquer que celui-ci permet d'aborder certains aspects de la macrostructure de l'œuvre en un temps limité. Les rêveries de lecteur, commentées par l'étudiante, montrent cependant de quelle manière la lecture d'extraits peut mener à une activité fantasmatique riche, et à un processus d'appropriation des œuvres mobilisant la médiathèque intérieure²⁸⁸ de la lectrice. Le premier rêve de Hua est particulièrement intéressant car il montre de quelle manière se tissent différents discours dans la reconfiguration fantasmatique de la lecture. Il évoque le meurtre d'une sage-femme, dans un récit juxtaposant deux scènes :

²⁸⁸ Le terme « médiathèque intérieure » permet d'étendre la notion de bibliothèque intérieure aux pratiques culturelles élargies des apprenants, qui accordent une très large place à l'image.

J'ai fait un rêve hier. Je suis encore une enfant, je marche en chantant dans le sentier de chez moi, je sens l'odeur du poulet que ma mère cuit. Donc, je commence courir. Après ouvrir la porte, ma mère m'appelle à table, et mon père s'assied au bout de la table sans parole. Puis, on mange le poulet ensemble sauf ma mère qui se met à la table. Je vois d'un coup d'œil de sa sourrire excentrique, ~~soudain~~, je sens <dégoûtant et j'ai> mal au ventre. Soudain, ma mère tire mes bras jusqu'à mon lit et me pousse dans le. Le sage-femme viens tout de suite et presse ma ventre. Ça fait si mal et je lui donne un coup de pied. Elle vole avec un poulet qui vient de ma ventre. Je suis terrifié et à ce moment-là, Mon père ouvre le pot qu'on a mangé. Il y a un bébé.

Lendemain, je vois une sage-femme qui porte une trousse d'accoucheuse. Je lui tue.

A priori, peu d'éléments rattachent le texte au roman de Simenon, si ce n'est la figure de l'accoucheuse : le récit fait effectivement mention de la profession de l'une des victimes de Maigret, qui est sage-femme : tué d'un coup de couteau dans le dos, « sa trousse d'accoucheuse se trouvait sur le trottoir à côté d'elle » (p.18). Hua reprend les termes eux-mêmes, s'inspirant de l'extrait qu'elle a lu. Or l'entretien avec l'étudiante fait apparaître la construction de ce récit comme un ensemble d'inférences à partir des difficultés du personnage de Moncin avec les femmes. Nous avons éprouvé des difficultés à comprendre que le texte n'était pas seulement un rêve autour des affects et des objets du récit, à la manière des rêveries de Sebastian et Clara, mais une véritable interprétation de la lecture. L'activité fantasmatique porte sur le traumatisme de l'enfance, et donne lieu à un étrange imaginaire liant parturition et dévoration : le bébé-poulet est arraché, est dévoré, dans un jeu de substitution magique, et la mère livre son enfant à une sage-femme effrayante. Le futur assassin se voit ensuite tuant la sage-femme. Or la relecture commentée du texte permet de comprendre que le statut énonciatif de la scène est incertain : le « je » du récit cadre n'est pas nécessairement Hua se mettant en scène en train de rêver, mais peut être lu comme entièrement fictionnel, comme une re-fictionnalisation (Langlade, 2007 : 163) à partir de l'un des personnages de *Maigret tend un piège*. Hua explique en effet que cette construction du rêve s'appuie sur un film policier chinois. Elle commence par situer l'explication du rêve dans le cadre générique du policier, « les films de polar ». Ce qui attire son attention dans le scénario n'est pas tant l'identification de l'assassin mais l'explication des motifs du meurtre, qu'elle relie aux souvenirs de l'enfance : « des raisons de mémoire de l'enfance ». C'est cette question du souvenir traumatique, s'appuyant sur un film qui l'a marquée, qu'explore le rêve. Or, si, dans le scénario de polar, le souvenir traumatique est à l'origine des crimes, le rêve du souvenir traumatique relève de la subjectivité de l'assassin. Voici le passage de l'entretien qui dévoile la construction de la rêverie :

Ce que j'ai vu dans les films de polar on ne connaît pas qui est l'assassin au début et après finalement on le connaît et il donne des raisons pourquoi il fait des meurtres et c'est pour

des raisons de mémoire de l'enfance, je crois. Ce qu'il fait sont toujours au contraire de leur vie familiale.

Le texte je me souviens un film mais c'est un film chinois mais il a raconté une histoire qui est intéressante. Dans ce film là les personnes il peut gommer les mémoires dans un grand usine donc il y a un couple et il veut se séparer. Plutôt donc le mari il a décidé de gommer les mémoires de l'amour. Il gomme juste les sentiments, il le fait et après ah oui, sa femme a été un bébé mais il ne le sait pas, il veut retenir le sentiment de l'amour la mémoire. Mais l'usine s'est trompé la mémoire avec une autre personne, mais c'est la mémoire d'un assassin qui a tué une femme. Après il peut aider la police il peut trouver le tueur. À la fin c'est le commissaire qui est l'assassin, il peut cacher très bien toutes les choses, il se présente comme une personne très calme et très logique, mais dans sa tête /// son père le frappe, son père frappe sa mère beaucoup de fois, et il pense que sa mère est très très souffrante, donc il l'a tuée. Il pense que c'est liberté pour sa mère, après il a tué les autres femmes. Mais dans la tête du mari c'est les mémoires de cet assassin.

De la même manière que l'enquêteur du film chinois explore, par la grâce de la science-fiction, les souvenirs du meurtrier, la lectrice rêve le rêve de l'assassin, se mettant dans la conscience du personnage pour trouver l'origine de ses pulsions misogynes meurtrières. Plus troublant, on ne sait pas, à la lecture, si le *Je* est féminin ou masculin : le genre passe de l'un à l'autre, du féminin vers le masculin. Si le narrateur est « une enfant », et enfant un poulet, il est ensuite « terrifié », se sent « dégoûtant ». Pour savoir s'il s'agissait simplement d'un phénomène lié à l'interlangue de la lectrice, nous avons vérifié les autres formes des adjectifs féminins dans le corpus de Hua (rappels de texte, rêveries de lecteur, mais également autres travaux réalisés en classe et courriels de l'étudiante²⁸⁹). Si elle fait des erreurs sur le genre des noms (*une rêve*), il s'avère que l'accord féminin de l'adjectif est toujours parfaitement réalisé (au singulier comme au pluriel) dans les autres textes. Il semble que le genre soit ici suspendu, fluide, passant du *Je* féminin de la rêveuse au *Je* masculin de l'assassin dont elle fait le rêve. La rêverie rend ainsi sensible les oscillations de la subjectivité au moment de la lecture, glissant de la lectrice au personnage, et inversement.

Le texte du lecteur nous montre ainsi le tissage entre la médiathèque intérieure de Hua et la lecture du roman policier, qui repose sur une mémoire fictionnelle dont Louichon décrit les réinvestissements en ces termes : « c'est parce que le lecteur a déjà rencontré certains personnages que soudain, une nouvelle figure prend une dimension unique et mémorable » (2010 : 181). Les variations de l'énonciation montrent également le jeu de distanciation et d'identification qui est au cœur de la lecture. On voit aussi nettement comment l'écriture est

²⁸⁹ Cette observation nous a incité à conserver la réalisation orthographique des apprenants, puisque ce sont ici des caractéristiques de l'interlangue de l'apprenant qui peuvent prendre une valeur stylistique.

une exploration du texte, puisqu'il s'agit d'explorer la conscience du personnage meurtrier. La lecture de l'extrait vient donc se greffer, par association, à un tissu de représentations préexistantes.

2. Marjan : extraits, subjectivité et stéréotypes à partir de détails du texte

De nationalité iranienne, cette étudiante a l'habitude de lire en persan des romans ainsi que des « livres de spécialité », liées à ses études en littérature anglaise et persane, ainsi qu'à son travail dans le transport maritime. Elle a déjà lu des ouvrages en anglais. Bien qu'elle ne lise pas de policier, elle indique être habituée au genre à travers le cinéma. Elle a choisi d'aborder le récit à travers la sélection d'extraits, car, inscrite dans un autre cursus en même temps que le diplôme universitaire de langue française, et travaillant en plus de ce double cursus, elle manque de temps pour suivre le rythme d'une lecture longue soutenue. Elle a acheté un volume rassemblant plusieurs romans policiers de Simenon (un volume de la collection *Tout Maigret*) et envisage de lire par la suite d'autres romans à son rythme. Les rappels de texte ne montrent pas de contre-sens ou de problème de compréhension des éléments de l'intrigue présentés par la sélection d'extraits, et s'arrêtent, comme l'étudiante précédente, sur des éléments précis cités là encore de manière littérale, qui apparaissent fort peu dans les lectures intégrales : on remarque par exemple, le « coup de couteau dans le dos », citant l'extrait de la page 17, l'absence de vol, le terme « pas de vol » citant l'extrait de la page 18, le fait de « surveiller le quartier », l'expression reprenant le texte de présentation de l'extrait, l'évocation de la « confession » causée par l'attaque du meurtrier, citant l'extrait de la page 63 : la présence de la forme adjectivale « confus », puis du substantif « confusion » en témoignent. Les rappels de texte témoignent ainsi de la restitution littérale de quelques éléments. Son rêve a ceci de remarquable qu'il construit une compréhension du personnage à partir de quelques éléments de l'extrait que son écriture investit. Marjan cite à partir de ces lectures des passages précis qui lui permettent d'imaginer la scène. C'est à partir de quelques indices qu'elle construit le personnage de Maigret et qu'elle en fait le sujet de son premier rêve de lecteur. Le passage qu'elle mentionne lors de l'entretien est un bref élément de la description du commissaire Maigret, au début des extraits sélectionnés : « une expression plus grave, presque angoissée envahissait son visage ». « Au début j'étais impressionnée par cette phrase que j'ai lue », dit-elle, et c'est à partir de ce fragment qu'elle investit le personnage du commissaire. Le « Je » choisi est ainsi lié à une forte impression de lecture, qui déclenche le

désir de développer sa propre écriture du personnage. Le rêve de lecteur est ainsi une appropriation du texte, et quelques éléments, dans leur dimension stéréotypique, suffisent à enclencher le processus d'identification. En même temps que la lectrice s'approprie le personnage, elle complète avec sa subjectivité. L'entretien permet de relier le rêve de lecteur au quotidien de l'étudiante. Marjan met en avant, à deux reprises, de manière assez insistante, un autre investissement du texte, de son ambiance, lié à son expérience récente des rues de Paris confiné. Elle cite à nouveau le texte, de manière littérale :

« Il lui arrivait de dépasser des femmes seules qui rassaient les maisons et chaque fois elles tressaillirent, avec l'envie de se mettre à courir au moindre geste ou d'appeler au secours. » Avec cette phrase je peux facilement comprendre l'ambiance parce que pendant le confinement personne n'était là-bas.

A partir de ces deux passages ciblés de l'extrait se déploie une mise en scène subjective : les victimes changent. Si *Maigret tend un piège* parle du meurtre de femmes de profession, d'âge et de statuts variés, elles deviennent « toutes jeunes et célibataires » dans le texte de Marjane : la « femme seule » de l'extrait initial devient une jeune fille, comme la lectrice/auteure. L'émotion dominante est la peur, et c'est le commissaire lui-même qui devient victime à la fin du rêve, avant le réveil. Marjane dit que c'était simplement pour trouver une conclusion. Ce texte montre comment un lecteur de faible niveau s'appuie sur des éléments extérieurs au texte pour s'approprier les éléments perçus : quelques mots suffisent pour investir le texte, pour que le texte devienne un déclencheur de rêverie, mais de manière parcellaire, en se greffant sur des scénarios préexistants et sur les affects du lecteur. La lecture par extraits favorise de manière évidente une mémorisation et une appropriation d'éléments parcellaires, c'est-à-dire le travail sur le bas niveau.

3. Renata : œuvre originale et lecture distanciée : une reconfiguration fidèle ?

De nationalité chilienne, cette étudiante est titulaire d'une licence de littérature, inscrite en doctorat de sciences politiques, et réalise un mémoire sur les liens entre littérature et mémoire en Uruguay. Elle est une grande lectrice, dans une perspective professionnelle. Elle a choisi de lire l'œuvre dans son intégralité parce qu'elle souhaitait lire son premier livre entier en langue française. En effet, bien qu'elle soit une grande lectrice en espagnol, elle n'a pour l'instant pas encore dépassé la lecture d'un article académique, et passer à la lecture longue constitue pour elle une étape majeure, ce qu'elle formule comme « brûler une étape » :

C'est magnifique, je suis très contente, c'est comme passer une nouvelle étape c'est ok, c'est comme on dit une petite c'est comme brûler une étape Pourquoi Parce que ... pour ma formation cette sensation que je ne peux pas lire un livre complet ou quelque chose de très long c'est quelque chose que je voulais de faire et bien faire à quelque moment et c'est cette sensation de pouvoir faire. Et ça a ouvert une porte j'ai déjà commencé un autre livre. L'amour de Marguerite Duras. (...) Première c'est sensation que je peux lire long et je peux comprendre et c'est pas juste comprendre juste l'histoire il y a cette image, les images, les sensations, c'est pas juste un texte informatif et comme ça après j'ai sensation d'ouvrir petit nouveau monde. Et aussi lire un livre sympa [elle rit] c'est pendant je suis en train de lire je pensais c'est sympa que c'est un roman policier je l'ai fini vraiment rapide parce que je voulais connaître qui est le tueur.

Le rêve de lecteur de Renata est sans doute, dans l'ensemble du corpus, celui qui peut être qualifié de plus fidèle, au sens où il s'appuie sur des interprétations strictement liées au texte pour construire une scène nouvelle jouant la même fantasmagorie, sans s'appuyer sur de nombreux éléments extérieurs. Le texte de la lectrice intègre fort peu de stéréotypes liés au genre ou aux émotions qui se dégagent de la lecture et s'éloignent du texte. Le rêve de Renata se nourrit beaucoup plus de la substance du texte. On peut se demander si cette fidélité n'est pas aussi le fruit d'une pratique plus stricte d'exercices académiques et d'une moindre tendance à prendre des libertés avec la consigne, simplement parce que les compétences transversales rendraient plus aisé le respect de la consigne. Les autres textes témoigneraient de stratégies de contournement de la difficulté : le stéréotype et l'appropriation seraient des manières d'éviter d'avoir à parler trop précisément d'un texte qui échappe encore, ou à conceptualiser des objets littéraires avec lesquels on est peu à l'aise. Renata utilise donc différents éléments de la narration qu'elle réorganise et met en scène pour symboliser certains effets perçus à la lecture, mais difficiles à verbaliser :

Je ne sais pas je crois que j'ai pensé vraiment comme un rêve vraiment je m'ai donné la possibilité de mélanger les choses que j'ai dans la tête l'appartement, les femmes, les choses un peu rares que je ne sais pas expliquer.

Le rêve de lecteur donne une forme plus libre à l'expression des émotions, des sensations issues de la lecture. Renata associe donc deux lieux, deux descriptions figurant dans la seconde moitié du récit, celle de l'appartement du meurtrier, celle de l'appartement de la mère du meurtrier, pour restituer la sensation d'étouffement : la chaleur étouffante, la parole tue, les relations familiales irrespirables. Le point de vue adopté est celui d'un *Je* témoin invisible et anonyme, « fantôme » dans la scène. Le rêve correspond en outre au passage à ses yeux le plus marquant du roman : l'appartement du meurtrier.

Je sais pas pourquoi mais tout le temps que je pense à le livre, le premier image que je as c'est l'appartement de Moncin, de le tueur. Je ne sais pas pourquoi mais c'est ça la

première image que je ai. Peut-être parce qu'il y a beaucoup de descriptions et pas parce qu'il se passe beaucoup de chose, ce sont les descriptions de les lieux. Je ne sais pas pourquoi, je pense à le livre, j'entre dans cet appartement. Peut être c'est une chose de la sensation, c'est un lieu bizarre, c'est un joli appartement j'imagine très parisien mais les personnes qui y habitent sont bizarres ne sont pas tous les choses dans l'appartement sont bizarres c'est comme ne sont pas dans sa place, ne se correspondent pas.

Le texte du lecteur met également en avant un moment privilégié de la lecture, un passage emblématique du point de vue du lecteur. Il est intéressant que ce ne soit pas un passage lié au rythme de la narration, à des moments clés du récit, mais plutôt lié aux sensations, à l'étrangeté désagréable que crée l'association entre la joliesse du lieu et la laideur morale (encore implicite) des personnages. La dimension emblématique du texte relève ici de l'affectif, le passage rappelant le malaise perceptible dans l'ensemble du roman, et de l'imagerie mentale qui lui est associé. Bien plus, lors du dernier rappel de texte, Renata choisit de rendre compte des passages à ses yeux les plus marquants, et met immédiatement en avant cette description de l'appartement : « Je me souviens, tout d'abord, de l'image que j'ai créé de l'appartement de Moncin : Un grand et lumineuse appartement parisien. Est depuis cette image que je reviens sur l'histoire. » Le rêve de la lectrice permet de rendre compte d'une imagerie mentale littéraire puissante et persistante.

4. Alejandra : une lecture intégrale facilitée par les particularités du sujet lecteur

L'entretien mené avec Alejandra témoigne, à partir d'une lecture intégrale perçue comme difficile, d'une lecture en partie distanciée, qui n'est pourtant pas une lecture littéraire. L'entretien montre en effet qu'elle a lu le récit avec un œil critique : Alejandra est colombienne et exerce le métier d'inspectrice de police. Nous apprenons au cours de l'entretien que son mari était également inspecteur en Colombie. Elle se présente comme une lectrice de non-fiction et dit n'avoir jamais lu de roman policier :

Par exemple j'aime lire tout ce qui est l'histoire et un peu de philosophie. L'histoire et parfois un roman de la vie réelle un peu mélodramatique, melodrama, tout ça. Mais c'est le première livre que j'ai lu de roman policier.

Après avoir commencé par lire les extraits fournis, elle a choisi la lecture longue de l'œuvre intégrale afin de « s'exiger », dit-elle, d'être exigeante avec elle-même. Le début de la lecture est perçu comme difficile, fastidieux, en raison de la nouveauté du lexique, du niveau de langue (« c'est niveau littéraire »), mais aussi du genre littéraire. C'est la première fois, en effet, qu'elle effectue la lecture d'un livre en langue française. Passés les premiers chapitres,

une routine s'installe et la lecture devient plus facile. Elle décrit avec ses propres mots une immersion réussie dans la lecture : « j'ai profité la lecture, je l'ai profité totalement », qu'elle explique par le plaisir ressenti à la lecture, et par l'impression de réussite. Elle dit aussi son plaisir en le comparant à la déception provoquée par le visionnage ultérieur de l'adaptation en série télévisée, qui ne reprend pas son passage préféré du roman, à savoir la discussion entre le médecin psychiatre Tissot et le commissaire Maigret sur le profil psychologique du tueur.

Sa lecture relève parfois d'une approche distanciée non littéraire, comme si elle était chargée d'évaluer la vraisemblance de l'œuvre selon son regard professionnel. En tant qu'inspectrice, le manque de pistes, la trop grande cohérence et trop grande rapidité de l'action lui semblent suspects, si bien qu'elle va chercher des suspects là où il n'y en a pas. « Dans la réalité, c'est autre chose » :

Il manquait plus de détail dans la part de l'organisation de tout ce qui a été le piège, son organisation s'est passée dans le livre très vite, et je m'ai embrochée, c'est-à-dire j'étais confus avec comment lui a tout organisé rapidement et a trouvé à partir d'un bouton déjà le suspect. C'est ça qui est, que je crois que dans la réalité c'est autre chose. Et autre chose oui comme plus des hypothèses, plus des suspects, par exemple je pensais que Lognon a été l'assassin parce que son comportement et comme lui a été un inspecteur, a été bizarre, mystérieux avec une femme handicap, et elle appelait juste pour donner des mauvaises nouvelles. Et c'est autres choses qui sont compliquées de lui et comme l'écrivain le décrit, je pensais totalement que était lui mais ça m'est été une surprise que c'est la femme de l'assassin qui l'a aidé à faire tout ça. Mais je pensais c'est autre chose. Mais oui, je crois que ça manquait comme plus de témoignages, de chercher plus de choses. Ça est bien organisé l'histoire, mais la réalité c'est qu'il y a des vides de l'histoire qui sont difficiles, qui sont totalement/// [hésite] l'imagination n'est pas du tout [hésite] plus d'hypothèses sur l'assassin c'est ça que j'ai espéré, mais bon c'est comme ça.

Elle critique ainsi la forme du récit policier qui simplifie une réalité qu'elle a expérimentée comme plus complexe. Dans le même temps, l'identification à certains personnages est présente, comme le montre la relecture des rêves, qui met en avant les projections de l'apprenante sur son expérience de la vie d'un couple de policiers. Elle est tantôt Maigret, tantôt l'épouse. Elle est la seule à parler du personnage de la femme de Maigret, qui est assez discret :

Alejandra : c'est connu comme ça, d'espérer mon mari à la fin de la journée pour écouter à tous ses problèmes, tout, oui, frustration du jour à la fin de la journée, c'est qu'a passé, donne-moi un conseil que je vais faire, mon amour, hé non, tout tranquille, tout va passer bien, tout se va résoudre tranquille. Oui je m'ai identifié avec le paper de la femme

Donatienne : vous vous identifiez ?

Alejandra : ah oui, parce que ça m'a passé beaucoup [elle rit], de soutenir quelqu'un, de avoir la patience pour écouter toutes ses expériences, tout ce qu'a passé, tous ses peurs, je sais pas, en général, bien, mal, tout, et juste comme femme, écoute, écoute, écoute, et donne-moi un conseil, tout va se passer bien demain sera un autre jour, peut être que ce sera mieux, et positivisme, relativisme.

Mais le rêve éveillé fait émerger une autre identification, une familiarité avec le roman. Les passages laissant entrevoir l'intériorité du personnage de Maigret lui ont rappelé la lourde charge émotionnelle d'une enquête criminelle, et le sentiment de responsabilité dont elle a fait l'expérience en tant qu'inspectrice de police en Colombie et en tant que femme : c'est cette identification qu'elle met en scène dans son rêve.

oui, parce que c'est à partir d'une expérience personnelle que j'ai écrit ça parce que c'est comme, ça se transforme comme un objectif personnel plus comme une situation professionnelle, ce n'est pas une situation personnelle parce que il y a un certain sentiment de comment dire de solidarité de comment dire de sentir l'innocence entre les femmes qui ont été tuées ou comme les victimes il y a une certaine connexion de trouver justice mais pas pour juste de compléter un travail de compléter une investigation de conclure, sinon de être dans la place de ces femmes, de la victime. C'est pour ça que c'est dur de pouvoir aller à dormir, sans savoir si va continuer si va être pire la prochaine fois qui va être la prochaine victime tout ces sentiments de familiarité de comment dire de, oui, de faire pas professionnellement sinon comme un humain, de être humain. Comme sentiment humain, oui. C'est difficile oui, pour rester quand il y a une responsabilité d'une investigation, d'une situation.

Il nous semble que le fort investissement d'une étudiante qui n'a jamais fait l'expérience de la lecture longue d'une œuvre en langue française est ici directement lié à la proximité avec l'univers du genre policier : le processus d'identification, qui va jusqu'à l'incarnation de différents personnages (l'énactement de conscience est sensible dans l'entretien comme dans les textes de lecteurs) joue un rôle extrêmement important de facilitateur de la lecture, de même que la volonté de l'étudiante, qui parle à plusieurs reprises d'« exigence ». On remarque aussi que la frontière entre une lecture éthique et une lecture critique, relevant de compétences proprement littéraires se brouille lorsque l'évaluation du texte se fait en termes de vraisemblance avec suffisamment de distance pour distinguer ce qui relève du jeu littéraire et du travail sur la mimésis. Autrement dit, la proximité entre l'univers du lecteur et l'univers de la fiction peut autoriser le dépassement des jugements de valeur pour mener à des jugements d'ordre littéraire : l'identification précise des fausses pistes ou des blancs laissés volontairement en témoignent. Les embrayeurs qui permettent l'énactement du texte par le lecteur sont nombreux : émotionnels, en termes de jugements de valeurs, ou, au niveau intellectuel, du point de vue de la cohérence de l'enquête policière. Le succès de la lecture longue dépend bien ici des particularités du sujet lecteur.

5. Olena : lecture adaptée et plaisir du texte, le « technique » et le « délicieux »

L'étudiante fait entendre, au cours de l'entretien, et à partir de la production développée, une réflexion intéressante sur son appropriation du récit proposé. De nationalité ukrainienne, Olena a déjà lu des œuvres longues en langue française : elle donne comme exemple sa lecture de la traduction en langue française du roman *l'Alchimiste* de Paulo Coelho. On pourrait donc s'attendre à ce qu'elle choisisse de lire le texte dans sa version originale. Or elle a choisi la version adaptée, de manière tout à fait consciente, mesurant parfaitement ce qu'elle y gagne, à savoir la possibilité de se laisser emporter par la lecture, ce qui lui est inaccessible lorsque la langue est trop complexe.

Olena : je sais pas si j'ai expliqué, ce que je veux dire pourquoi c'est bien. Par exemple vous, vous connaissez très bien la langue, c'est votre natale langue, et quand vous lisez ce n'est pas dur, vous imaginez, vous s'impliquer, vous s'intéresser, comment se dire, c'est émotion, c'est quelque chose comme ça. Par exemple je lis le texte et par exemple je ne comprends je sais pas cinquante pour cent des mots. Je dois traduire, pas attention, c'est quelque chose d'autre. Oui, je peux comprendre le tout, mais ça pas, comment se dire, vivre, c'est pas imaginer, c'est pas naturellement. C'est peut être difficile à expliquer.

D.W. : je comprends, vous dites on peut pas imaginer on peut pas vivre si c'est trop difficile.

Olena : oui si vous lisez un livre intéressant, vous imaginez, vous êtes impliqué des événements, il se passe quelque chose, il y a des moments étonnés ou quelque chose c'est intéressant, c'est comme vous mangez quelque chose délicieux, vous sentez ça. Sinon vous ne sentez rien, c'est technique.

L'appropriation ne dépend pas à proprement parler de la qualité littéraire de l'œuvre mais de la capacité à entrer dans des schèmes d'action et à se mettre à jouer sur la scène de l'œuvre, ce qu'elle nomme « délicieux ». Pour que le plaisir littéraire existe, il faut que la simulation fonctionne. Si l'on veut faire de la littérature un espace de subjectivation en langue étrangère, dans lequel le sujet joue à exercer des rôles dans un environnement tout entier en langue cible, il faut rendre la « scène » accessible. Olena manifeste le besoin de ce plaisir de la lecture comme immersion, et ses rêveries en sont un témoignage intéressant. La manifestation d'émotions fortes à la première personne montre à quel point la lectrice cherche à se prendre au jeu, au sens du *play* de Picard. Ce jeu se situe à plusieurs niveaux puisqu'à la manière du « on dirait que » des enfants, elle joue aussi bien la consigne que la fiction, dans un enchaînement des niveaux du *play*, qui fait littéralement de la succession des rêves un feuilleton. Voici ses textes de lectrice :

En lisant le livre, je n'ai pas remarqué comment je me suis endormi. Je me suis retrouvé dans une pièce chaude. Il y avait des gens autour, plus tard j'ai compris que c'étaient des journalistes et une femme, elle s'appelle Maguy. Elle a échangé quelques phrases avec les hommes et elle est entrée dans le bureau. Sur la porte a été un panneau : « Le commissaire Maigret ». Qui sont ces gens ? Qu'est-ce que se passe ? La porte qui craquent s'est ouverte, les gens sont sortis du bureau. Des journalistes fatigués se sont précipités vers ces personnes avec les questions. La fatigue se lisait sur les visages qui venaient de sortir.

L'étudiante reprend de manière précise des détails du texte, manifestant une capacité à intégrer des éléments que l'on ne retrouve pas chez des apprenants de niveau plus fragile. Elle se représente dans un premier temps comme un témoin de la scène lue.

Le rêve. Donc comme j'ai déjà dit, il faisait très chaud. J'ai suivi les gens qui ont quitté le bureau comme un fantôme. J'ai entendu ce qu'ils disaient mais ils ne m'ont pas remarqué. De la fumée de cigarette était ressentie dans l'air. Le visage du commissaire en chef était fatigué et disait « maintenant ou jamais ». C'était Maigret. J'ai compris que l'affaire était grave. En un instant, je me suis retrouvé dans une sombre rue, quelque part au loin, je pouvais entendre le bruit d'une voiture qui passait. Je ne comprenais pas pourquoi mais par peur je restais comme paralysé. Qu'est-ce qui se passe ? ... Tout est si réaliste que je ne peux pas croire que je dors ou est-ce vraiment ? pince-moi quelqu'un ... au secours... mais personne ne m'entend pas. à suivre :).

Dans un second temps, elle investit le rôle du personnage principal, en s'appuyant sur la présence dans le récit de la focalisation interne qui rend perceptible la tension intérieure habitant constamment le personnage de Maigret. Les rêves de lecteur disent un investissement subjectif ludique, au sens où le *Je* mêle la fiction du lecteur-rêveur et la fiction du personnage Maigret, de manière tout à fait consciente : le « à suivre » ponctué par un émoticône exprimant l'amusement montre ce plaisir à jouer à la fois la lectrice et le personnage. Une certaine aisance dans l'investissement du texte apparaît.

Je me suis réveillé dans une sueur froide. Quelle chance que ce ne soit qu'un rêve. Me tournant de l'autre côté et fermant les yeux, je me suis rendormi. Le rêve m'a rattrapé, mais je n'ai plus ressenti de tension. Au contraire, le sentiment que tout est fini, l'envie de faire ses valises et d'aller se reposer dans le sud. Quel plaisir de chauffer au soleil et acquérir de nouvelles forces pour continuer à sauver le monde.

Merci beaucoup pour ce livre, c'était vraiment très intéressant.

La conclusion « continuer à sauver le monde » renvoie bien évidemment au personnage de Maigret, et les remerciements à la lectrice : la rêverie devient le prétexte à mettre en scène le personnage. Au-delà de la dimension ludique du texte de lecteur, il nous semble que ce qu'Olena nous dit est essentiel : dans la lecture du texte en français facile, elle retrouve les fonctions anthropologiques fondamentales de la fiction et la valeur de

l'investissement dans la feintise ludique²⁹⁰ (Schaeffer : 1999 : 56). La capacité d'immersion mimétique dans une langue nouvelle équivaut à la capacité à vivre et agir dans cette langue. Lire un livre de fiction en langue étrangère de manière participative, en réalisant l'immersion mimétique pourtant décriée par la critique traditionnelle n'est pas simplement un succès linguistique démontrant une compétence en lecture longue : il s'agit d'une expérience réelle (au sens de réalité) dans la nouvelle langue. Aussi, il nous semble que, du point de vue du rapport à la littérature en contexte d'apprentissage, le travail sur la macrostructure est essentiel afin de permettre l'appropriation du récit mimétique. Nous reprenons la définition qu'en donne Raphaël Baroni pour souligner la dimension de participation de ce type de lecture.

Le récit mimétique se caractérise par un « chronotope » singulier, qui privilégie une représentation se situant au ras de l'expérience, au lieu d'adopter une perspective plus distanciée. Un tel point de vue a pour but de permettre au lecteur de vivre une expérience simulée en se (re)plongeant au cœur du déroulement d'un événement encore inachevé. Le récit mimétique se situe ainsi aux antipodes de cette distance plus confortable qui permettrait de mieux saisir les enjeux et de mieux comprendre le « sens » de l'histoire.

L'intérêt de la lecture du récit mimétique en langue étrangère, notamment pour des adultes en situation de changement de culture, est cette dimension de participation, d'immersion, de jeu avec des schèmes d'action : c'est à la faveur de ce type de lectures qu'ils font jouer toutes les échelles du lecteur, reliant l'univers en langue étrangère à leur bagage expérientiel. Il s'agit d'un théâtre intérieur en langue étrangère.

Ce que la lectrice nous signale également, avec ses propres mots opposant le « technique » et le « délicieux », est que les difficultés d'accès au niveau lexical rendent invisible l'échelle scénarique, la macrostructure qui doit pourtant exister pour qu'une lecture participante ait lieu, pour que le lecteur joue son rôle dans la partition du récit. Cette modalité de réception appelle à rechercher, dans la sélection du corpus, des formats, des échelles de texte prélevant la macrostructure de manière à la rendre plus accessible : le texte en français facile en est une modalité, qui bien entendu implique une déperdition forte de la microstructure et ne se suffit pas, mais qui ne peut être simplement condamné. L'entretien avec Olena aide sans aucun doute à comprendre la vigueur éditoriale du genre, toujours critiqué, pourtant bien

²⁹⁰ Schaeffer rejoint ici Winnicott et fait de la fiction dans sa dimension de feintise ludique une fonction anthropologique fondamentale. La « polémique antimimétique » (les attaques répétées contre la fiction comme illusion) fait erreur sur la nature profonde de l'activité fictionnelle : « la capacité de comprendre les fictions artistiques présuppose le développement d'une attitude psychologique spécifique dont l'acquisition remonte aux jeux de la petite enfance. » Schaeffer invite donc à « reconnaître l'autonomie de la faculté imaginative et l'importance de son rôle dans la vie mentale des êtres humains et dans le développement culturel. »

« reçu » (la bonne « réception » étant une appropriation émotionnelle, corporelle, perceptive) par les apprenants.

6. Juan : lecture adaptée et appropriation du scénario chez un lecteur insécure²⁹¹

Juan se présente comme un lecteur régulier en espagnol, sa langue maternelle. Il trouve que les Français lisent bien plus que les Colombiens : « Ici les gens lisent les livres, mais normalement les gens ont pas l'habitude beaucoup de lire, là-bas » et a le sentiment, en France, d'être un petit lecteur, même dans sa langue maternelle, sans que l'on puisse affirmer que ce sentiment ne dépend pas entièrement de la différence des contextes colombiens et français à partir desquels il formule ce sentiment. Il dit lire peu de fiction, et s'intéresser plutôt à des livres que l'on peut identifier comme portant sur le développement personnel :

J'aime beaucoup les livres qui parlent de [hésite]. Par exemple il y a un livre d'un journaliste qui est aussi écrivain, qui parle des petits histoires, des actions, de la réalité de l'homme, que moi comme personne je dois arrêter mon centre de confort et faire la réversion et changer la vision de la vie, n'importe quoi les choses que pensent les autres personnes à côté.

De manière générale, Juan porte un regard assez dévalorisant sur ses compétences de lecteur, et son approche de la lecture longue est très largement marquée par ce paramètre. Le rêve de lecteur montre pourtant une nette appropriation du texte, et l'entretien de relecture fait apparaître sa compétence : le choix d'un niveau de lecture facilitant l'accès à la macrostructure par un niveau élémentaire simplifié est extrêmement positif pour cet apprenant, pour lequel l'entrée dans un univers fictionnel dense constitue une épreuve importante. La lecture d'une œuvre longue en langue française est en tout cas une première expérience pour lui : « en français pour moi c'était la première fois pour lire un livre ». La perspective de cette expérience est d'abord marquée par l'appréhension : « au début j'ai dit ça marche bien ou pas ? parce que j'étais un peu peur. Je ne sais pas si je peux lire correctement le livre. » Il explique son choix de lire la version adaptée par la nécessité de surmonter cette appréhension : « non mais j'ai choisi ça parce que déjà j'ai pensé que la lecture c'est un petit plus facile que

²⁹¹ Par « insécure », nous renvoyons à la notion de sécurité linguistique, qui désigne le sentiment que des locuteurs ont que leurs pratiques linguistiques ont peu de valeur par rapport à d'autres pratiques. Ici, il s'agit du sentiment du lecteur en langue étrangère que sa lecture est nécessairement moins valide que celle d'un locuteur sécure.

la version originale. Oui, parce que j'avais peur, j'imaginai que c'est un petit plus facile. Beaucoup plus facile. » Une autre stratégie apparaît comme une manière de se rassurer, qui passe par la délégation de la lecture :

Qu'au début j'ai utilisé le CD pour écouter le livre, mais il aide beaucoup, la personne de l'audio parle nettement et bien. Mais c'est c'est un peu ennuyant parce que déjà c'est beaucoup lent qui parle. (...) je pensais que c'était mieux avec le audio, j'amaï après petit à petit, j'ai découvert que c'est mieux de faire la lecture avec mon propre lecture.

Une première étape dans l'accès à l'appropriation de l'œuvre est de faire confiance à sa « propre lecture » en tant que lecture efficace de la microstructure. Il perçoit peu à peu que sa lecture est plus rapide, et lui permet un accès plus satisfaisant au sens. Au cours de l'entretien, il manifeste encore à plusieurs reprises la crainte d'être un mauvais lecteur. Ainsi, la relance de la tension narrative par l'irruption d'un nouveau cadavre est d'abord pensée comme une erreur de lecture, une incapacité à comprendre l'intrigue. Alors que l'assassin présumé a été arrêté, Maigret reçoit l'appel d'un collègue lui annonçant un nouveau meurtre :

Dans cet moment j'ai pensé que le livre il va arrêter déjà parce que il a attrapé une personne. Et quand j'ai continué pour lire le collègue il a appelé Maigret pour autre crime, et j'ai arrêté le livre et dit quoi j'ai compris rien ! et j'ai li autre fois, parce que j'ai pensé que j'ai li mauvais.

Juan a des difficultés à faire confiance à sa compréhension du texte. La surprise, la rupture du scénario attendu (« le livre il va arrêté ») créent un sentiment d'incompréhension : « j'ai compris rien ! ». La plus grande accessibilité du texte permet cependant de dépasser ce sentiment. Nous pouvons comparer la lecture de Juan à celle de Sebastian, étudiant au niveau similaire, pour lequel nous n'avons pas mené d'entretiens, mais dont les rappels de texte pour la lecture intégrale indiquent une véritable incompréhension du scénario : il aboutissait en effet à une identification erronée de l'assassin. Il est probable que le travail sur la version adaptée permet à l'apprenant de prendre confiance en ses capacités de lecture et d'envisager l'expérience d'autres lectures longues. En effet, l'entretien et le rêve de lecteur montrent des éléments d'appropriation de la lecture. Juan manifeste, pour certains passages, un véritable plaisir de lecture, qui passe par le sentiment d'être captivé par la fiction. Ainsi de la recherche des indices factuels, concrets, qui vont mener à l'identification de l'assassin, passage qui l'« a attrapé » :

Dans le chapitre 5, si je me souviens, c'est que déjà il y a une adresse, il y a déjà le vêtement, il y a déjà petits éléments, avec les personnes qui travaillent dans le laboratoire, et qui donnent des pistes déjà très concrètes. Donc Maigret déjà il demande faire coopération policière. Dans ce moment déjà le livre il avance dans une rythme plus rapide, mais aussi

intéressant. Parce que déjà c'est comme malgré il va attrapé l'assassin, ça marche bien les petits trucs par là, comme ci comme ça. Avec ses collègues il va dans une adresse, il va dans l'autre, donc il y a des possibilités de trouver quelque chose, et cet moment, pour moi, c'est intéressant.

L'intérêt pour la lecture se manifeste par un « rythme » de lecture « plus rapide », lié au souhait de résoudre l'énigme, de « trouver quelque chose ». Les rêves de lecteur sont des mises en situation brèves, qui prolongent des éléments du scénario de *Maigret tend un piège* dans le contexte colombien. Dans le premier rêve, le narrateur imagine, à l'issue de l'arrestation du meurtrier, qu'il est immédiatement libéré et que le rêveur le rencontre dans un café quelques minutes après. Le second esquisse une suite : la mère met en œuvre un plan pour libérer son fils, qui aboutit à l'assassinat, par erreur, de l'épouse de Maigret. Juan explique ces brefs scénarios en disant qu'il a, pour les créer, mélangé le récit et la réalité. La rêverie est une synthèse d'éléments macrostructurels de la fiction et de stéréotypes (au sens d'images courantes) de la réalité colombienne. En ce sens, on perçoit que le scénario global est intégré, compris, et peut être actualisé. Cependant, on observe que ni le rappel de texte, ni les rêves, ni l'entretien ne manifestent d'appropriation d'éléments précis, ni lexicaux, ni de l'ordre du détail. Contrairement à d'autres rêves ou d'autres rappels de texte mettant en scène des traits des personnages, des lieux ou certaines expressions, l'entretien et le rêve montrent une approche du récit généralisante, par la macrostructure.

7. Conclusion : rêveries de lecteur et dé-lecture

Nous voudrions revenir sur la possibilité, pour ces textes, de donner une idée de ce qui se joue dans la lecture. L'écriture apparaît en effet ici comme une délecture (Bayard, 2007 : 61), comme un éloignement du texte. Elle est performative (Austin, 1970), parce qu'elle impose de se souvenir de certains éléments et d'en oublier d'autres : cette sélection fait advenir une certaine réalité du texte. Les récits de lecture évacuent la dimension mimétique et logique de la lecture, les inférences, et relèvent, dans l'activité fictionnalisante de la lecture, de deux dimensions : l'activité fantasmatique et la concrétion imaginative (Lancelle, Langlade, 2007 : 55). Il s'agit de dé-lire.

Nous ne gardons pas en notre mémoire des livres homogènes, mais des fragments arrachés à des lectures partielles, souvent mêlés les uns aux autres, et de surcroît remaniés par nos fantasmes personnels : des bribes de livres falsifiés, analogues aux souvenirs écrans dont parle Freud, qui ont surtout pour fonction d'en dissimuler d'autres. (Bayard, 2007 : 61),

Le texte passé au crible du lecteur (images, affects, stéréotypes) s'immobilise, se fige en un texte-écran. Dans *S/Z*, Barthes (1996 [1970]) note que toute lecture est nécessairement

un « oubli » d'une grande partie des sens possibles du texte. Entrent donc dans ces textes de lecteur une variété d'images, d'origine culturelle ou personnelle, clairement interprétables ou opaques, remplissant des fonctions esthétiques ou symboliques. Si elles concrétisent le texte et concourent à son appropriation singulière, elles peuvent également entraver l'attention lectrice et faire obstacle à l'évolution de la représentation. Disant son expérience de lecteur, qu'il est impossible de ressaisir entièrement, le lecteur se construit, fabrique son propre texte. La rêverie de lecture en langue étrangère constitue ainsi un espace développant le rapport de soi à soi, dans la mesure où elle fait apparaître à ses propres yeux ce que le lecteur s'approprie du discours d'autrui à partir du travail de ses propres émotions, tissant la fiction en langue étrangère et sa propre intériorité. Elle est un énoncé intérieur, mêlant étroitement l'expérience passée dans les langues du lecteur et la scène construite dans la nouvelle langue.

Bien plus, ces réceptions montrent à quel point le tissage se développe à partir des blancs du texte, ou plus exactement, des blancs entourant ce qui est prélevé du texte par le lecteur, en lien avec le format de celui-ci. Lorsque la brièveté de l'extrait favorise une focalisation sur des unités limitées du texte (objets, traits du personnage), la rêverie se développe à partir de ce noyau élémentaire : trousse de l'accoucheuse du rêve de Hua, gravité de Maigret dans le rêve de Marjan, dans un processus germinatif. Lorsque le texte, plus long, se transforme en scénario, et favorise l'oubli de la littéralité du texte, la rêverie investit des stéréotypes du genre policier, plus ou moins marqués par des éléments culturels (rêveries de Juan, recontextualisant à chaque fois le scénario de *Maigret tend un piège* dans un contexte colombien contemporain). L'appropriation se nourrit de toutes les échelles du texte.

Chapitre 7 Conclusion partielle

Au terme de cette partie, nous avons mis en avant certains effets de la lecture par extraits et de la lecture intégrale sur la compréhension, la mémorisation et l'appropriation des textes par les lecteurs en formation, dans le cadre restreint de notre terrain.

1. Compréhension et mémorisation : le rôle de la petite échelle et des opérations de bas niveau.

Sans surprise, la lecture longue effectuée par les apprenants les plus fragiles donne lieu à des problèmes de compréhension, qu'il s'agisse de contresens ou d'hésitations dans la capacité à bien comprendre le déroulement du récit. La version adaptée permet de diminuer le sentiment d'insécurité de lecteurs en formation au seuil de l'entrée dans la lecture longue :

pour reprendre la métaphore architecturale, elle rend le texte plus aisément habitable. La lecture en extraits, largement cadrée par la présence des brefs résumés restituant l'échelle scénarique, ne permet qu'une vision limitée de l'œuvre, n'en éclairant que certaines zones, mais ne crée pas d'incompréhensions au niveau de la macrostructure. Nous avons vu, de plus, que la lecture intégrale par des lecteurs en formation devient également une lecture fragmentaire.

Les lecteurs sont conscients de ces différences, et la variété des profils témoigne de choix lucides, motivés par le temps disponible, le degré de confiance et d'exigence de l'apprenant, la conscience du niveau atteint, mais aussi les objectifs recherchés en termes de plaisir de lecture, à savoir s'immerger dans un récit et ne pas en rester à une lecture définie comme « technique », ou de succès renforçant la confiance en soi, en l'occurrence se percevoir comme capable de lire une œuvre complète. Les entretiens montrent la pertinence d'un travail sur différentes échelles du texte, afin de permettre à chaque apprenant d'investir la lecture en fonction de ses propres besoins.

Le corpus de rappels de texte, ainsi que les entretiens de relecture montrent que la citation littérale du texte est liée à la fois à une compétence transversale élevée, à une certaine aisance dans la lecture, et à la lecture de l'extrait. Les lecteurs fragiles choisissant une lecture longue, qu'elle soit intégrale ou adaptée, ne reprennent pas le texte de manière littérale, ne relient pas haut niveau et bas niveau, macrostructure et microstructure, et s'appuient sur une compréhension globale du scénario, sans mémorisation de détails du texte. Retenir, littéralement, le texte, en langue étrangère est bien trop coûteux : c'est déjà le cas en langue maternelle, et la lecture longue est soumise au même phénomène d'oubli du texte, dont le lecteur ne retient que la macrostructure intégrée en mémoire à long terme. Pourtant le travail sur l'extrait, avec une simplification de l'échelle scénaristique, permet la citation littérale du texte, même à plus long terme : la mémoire s'appuie alors sur quelques éléments de détails, que les lecteurs sont capables de remobiliser dans le cadre des rappels de texte ou d'ateliers d'écriture créative. Ce ne sont ainsi pas les mêmes compétences de lecture qui sont travaillées, ce n'est pas non plus le même investissement subjectif qui est sollicité. Une observation fine de la réception des textes par les apprenants montre que l'extrait facilite la focalisation sur l'échelle 1 :1 du texte, et demeure une modalité privilégiée du soutien à la compréhension et à la mémorisation pour les lecteurs en formation. Ce caractère focalisant de l'extrait plaide nettement pour l'intégration systématique du travail sur cette échelle des textes dans le cadre de lectures longues.

2. L'appropriation de l'œuvre et la grande échelle

Du point de vue de l'appropriation, l'observation de ces réceptions confirme des éléments déjà énoncés par les didacticiens de la littérature. Rouxel (2011 : 120) note ainsi que les images évoquées par les lecteurs sont de deux sortes. Certaines se rattachent aux motifs et *topoi* présents dans l'imaginaire collectif (comme le script du roman policier, la scène de crime, ou un vers d'une chanson d'Edith Piaf associée à Montmartre) ; d'autres trouvent leur source dans l'histoire personnelle du lecteur et relèvent d'une activité fantasmatique (les affects liés au confinement, le métier de la lectrice). L'arrière-plan expérientiel du lecteur joue de manière évidente un rôle crucial, y compris en langue étrangère. Cependant, cette activité peut se déployer à la petite comme à la grande échelle. Nous remarquons simplement que lorsque ce sont des extraits qui sont donnés au lecteur, celui-ci a tendance à venir greffer très rapidement des éléments extérieurs au texte, appartenant notamment aux stéréotypes du genre, qui viennent pallier la macrostructure absente. Nous y ajouterons aussi que des dimensions culturelles sont sans doute à l'œuvre, comme le montre la question du genre féminin/masculin : des corpus plus larges comparant des cohortes de lecteurs appartenant à des espaces culturels différents seraient intéressants. Nous relevons enfin que l'interprétation, les inférences, le rapport logique au texte lu dépendent d'autres œuvres : la dimension de sujet de conscience des personnages s'épaissit et s'explique par d'autres personnages.

Mais au-delà de l'appropriation, c'est la capacité à jouer le texte, à en faire l'expérience, qui est cruciale. Ce que Caracciolo nomme « expéientialité » de la narration (2014a : 47), ce que Schaeffer définit comme « immersion fictionnelle » (1999 : 179) sont essentiels pour le lecteur en langue étrangère. Dewey définit une temporalité de l'expérience, qui nécessite la possibilité d'une « maturation » :

Le temps est, lui aussi, le véhicule organisé et organisateur du flux et du reflux de l'impulsion en attente, du mouvement en avant puis du recul, de la résistance et du mouvement suspendu qu'accompagnent la plénitude et la perfection. C'est un agencement de la croissance et des phases de maturation : James disait que c'est en été que nous apprenons à patiner, après avoir fait nos premiers pas sur la glace en hiver. Le temps, en tant que principe d'organisation à l'œuvre au cœur du changement, est croissance, et cette croissance signifie qu'une série de transformations diverses s'intègre à des intervalles de pause et de repos, ainsi qu'à des choses achevées qui deviennent le point de départ de nouveaux processus de développement. Comme le sol, l'esprit est fertilisé alors même qu'il est en jachère, jusqu'à ce que s'ensuive une nouvelle floraison. ([1934] 2005 : 43)

La lecture longue avec l'immersion fictionnelle qu'elle suppose, l'identification au personnage et les possibilités d'énactement de conscience que permet la fiction joue à ce titre

un rôle tout à fait particulier : elle relève d'une temporalité de l'expérience littéraire qui exclut l'extrait.

Partie 6. Pour une didactique réflexive des corpus et des échelles

Le format du texte n'est pas neutre, parce qu'il est porteur d'une dimension axiologique, parce qu'il est lié à un héritage didactique, littéraire, à l'histoire des supports et des pratiques de lecture, aux finalités de la littérature. Au-delà de la valorisation de la lecture intensive ou de la lecture longue, le format du texte et les variations d'échelles induisent des réceptions différentes en contexte d'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi opposer œuvre complète et extraits, valoriser certains formats de texte sans penser la relation entre les niveaux du texte est une impasse pour l'enseignement de la littérature : toute didactisation suppose non pas un choix entre œuvre et extraits mais un processus de variations d'échelles sur un texte qui n'est jamais abordé de manière exhaustive, et dont la totalité est une illusion. Les réceptions elles-mêmes, en français langue étrangère, sont partielles : l'apprenant, ce lecteur en formation, ne peut pas mobiliser pour tous les textes tout l'éventail de ses compétences. Une simplification de l'œuvre restitue le scénario et permet une lecture empathique, alors que la lecture-traduction, ligne à ligne, bloque l'activation des émotions et interdit le plaisir de la fiction. Au contraire, le travail sur le détail du texte permet d'entrer dans le jeu de connotations complexes en langues étrangères. L'authenticité même de la lecture littéraire en classe de langue repose sur diverses béquilles, processus d'étayage, comme la présence d'éléments de paratexte, la mise en forme brute de pages du livre d'origine, ou encore une sémiotique de l'extrait littéraire. C'est ainsi que la diversité des corpus convoqués dans l'enseignement du français langue étrangère permet de mettre en évidence l'importance de la question des échelles de l'œuvre, en empêchant toute naturalisation d'un corpus littéraire. La didactique du français a montré de quelle manière la scolarisation des textes, notamment autour de la notion de genre, créait une littérature pour la classe : l'observation d'autres corpus et de leur appropriation en rend compte également. Nous souhaitons relier le traitement de l'œuvre et du texte du point de vue de la production des corpus et du point de vue des lecteurs : le choix des textes peut en effet s'appuyer à la fois sur l'échelle de l'œuvre et sur les échelles de la réception.

Chapitre 1 Enjeux d'une didactique des échelles

Nous commencerons par définir les enjeux d'une prise en compte des échelles des textes, en lien avec les échelles de la lecture : pourquoi réintégrer l'extrait ou la lecture longue dans une variation des échelles de texte ? Pourquoi rechercher la variation des formats des textes dans les corpus proposés aux apprenants ?

1. Pour une prise en compte des échelles des textes dans la production

La comparaison entre corpus *in vitro* et corpus *in vivo* est particulièrement éclairante quant aux difficultés que pose la réénonciation des extraits. Notre corpus *in vitro* se distingue par une approche standardisante, qui s'appuie sur la forme de l'extrait pour intégrer au cours de langue un objet littéraire dont la langue est à la fois acceptable et accessible, et dont la forme peut s'intégrer au discours du manuel, dans une réénonciation qui peut aller jusqu'à changer le sens de l'extrait. Les contraintes du contexte éditorial apparaissent comme un facteur d'aplanissement du texte : à l'échelle micro, les variations sont effacées ; à l'échelle macro, les relations avec l'œuvre disparaissent. Pourtant les corpus *in vivo* mis en œuvre par des enseignants experts montrent l'importance du rôle des enseignants pour réintroduire ces deux dimensions des textes, qu'il s'agisse d'une approche par les extraits ou d'une approche par l'œuvre intégrale. Les cours observés témoignent d'un jeu constant avec les échelles des textes, passant de la petite échelle à l'échelle de l'œuvre, à travers différentes prises, différents embrayeurs du changement de niveau : les enseignantes mobilisent la citation, le travail sur le titre, le récit de scénario, l'investissement du personnage, pour permettre un passage fluide de la grande échelle à la petite échelle. Alors que le corpus *in vitro* fige le texte littéraire dans un format uniforme, un encart avec titre, sources, quelques notes, majoritairement affranchi de l'œuvre, parfois rattaché à une œuvre-auteur ou à un mouvement littéraire, le corpus *in vivo* témoigne de la capacité des enseignants formés à tenir ensemble les différents échelons du texte.

Au-delà du lien entre le texte et l'extrait, la standardisation et la classicisation qui singularisent le corpus *in vitro* provoquent également une déperdition des échelles de la lecture, au niveau émotionnel, cognitif mais aussi du point de vue des valeurs : la sélection des textes est marquée par l'effacement d'un certain nombre d'émotions négatives et de thématiques susceptibles de mobiliser l'arrière-plan socioculturel du lecteur. Les jugements éthiques possibles sont ainsi réduits à des thématiques consensuelles, par une rupture avec l'échelle du texte. Autrement dit, la mise en extrait ne renvoie pas seulement à une réduction

de l'échelle de l'œuvre mais aussi à une modification de l'échelle des valeurs. Prenons l'exemple de Duras²⁹² : on trouve quatre extraits récurrents de *L'Amant*, dans notre corpus, découpés de manière différentes. Nous avons montré que la découpe permet une simplification de la narration, améliorant l'accessibilité du texte, entraînant sans doute une prise en charge plus facile, pour le lecteur, des fonctions cognitives de haut niveau. Mais les extraits *in vitro* présentent des coupes internes supprimant le contexte colonial, supprimant les questions politiques pour conserver la dimension sentimentale, congruente avec le titre du roman. Pourtant l'enseignante, dans la prise en charge en classe du même extrait, rétablissait le contexte en faisant participer les lecteurs en formation, montrant que la contextualisation peut aisément se faire. La découpe vise à rendre le texte plus acceptable en éludant l'histoire coloniale. Mais quelle réception de l'extrait sera alors possible ? La dimension émotionnelle est bien évidemment changée : la complexité des rapports sociaux n'a plus d'impact sur la rencontre amoureuse, et la réponse du lecteur au récit relèvera fort probablement de stéréotypes liés au genre. La possibilité que la lecture vienne révéler l'arrière-plan du lecteur ou le remodeler, la possibilité même d'une réponse congruente du lecteur aux émotions portées par le texte sont supprimées. Un premier enjeu, du point de vue de la production du corpus, est la prise en compte des valeurs éthiques, esthétiques, de la littérature.

2. Pour un parcours herméneutique complet

Nous avons vu de quelle manière l'appropriation, en tant qu'immersion fictionnelle, pose un problème spécifique au lecteur en formation en langue étrangère. Pour le lecteur compétent, l'accès à la lecture subjective semble aller de soi, relever d'une certaine facilité. Ce n'est pas même un sujet digne de recherche, pour certains théoriciens de la littérature. Picard rejette ainsi un certain type de lecteurs :

Il paraît utile de mentionner cette employée des PTT qui se baptisait elle-même « une dévoreuse » dans une interview sur la lecture, tant sa voracité et les résultats de celle-ci semblent significatifs : « dévoreuse de livres depuis l'âge de sept ans », elle lit tout et n'importe quoi, Balzac, des policiers, Proust, « toute la collection Harlequin », Flaubert, « enfin tout »; elle lit « pour [se] délasser, comme d'autres regardent une série à la télévision » : « je prends "Harlequin" et pendant une heure, *je ne suis plus là...* »... Nouvel opium du peuple ou pas, cela n'a manifestement rien à voir avec l'activité qui nous occupe. (1986 : 61)

²⁹² Voir Partie 4, Chapitre 4, 1.5.2, et Partie 4, Chapitre 5, 3.5.2.

La question du subjectif et de l'objectif demeure une ligne de démarcation entre une lecture construite et une lecture spontanée, la première étant plus valorisée que la seconde. Ce que Jouve appelle « subjectivisme », le goût pour un livre, le plaisir de lecture, serait donné, alors que la lecture objectiviste serait, elle, construite, travaillée, résultat d'un effort. Il existe une forme d'immédiateté dans le plaisir du lecteur :

Une œuvre peut nous plaire pour des raisons strictement subjectives : il suffit qu'elle réveille notre mémoire affective, qu'elle évoque des thèmes ou des décors qui nous sont chers, ou encore, plus simplement, qu'elle soit associée à une situation de lecture positive. (2019 : 227).

« Il suffit de », « simplement » : la lecture subjective est donnée, et si elle n'est en rien condamnable, elle ne relève pas de ce que Jouve appelle « respect de l'œuvre », considérée en elle-même, pour ses valeurs esthétiques, qui sont objectivables, mais uniquement de préférences liées à notre propre subjectivité. La lecture littéraire, dit Jouve, ne peut pas se limiter à une lecture subjective mais peut se concevoir comme une lecture engagée au sens où elle explicite la partialité du lecteur : « en tant que lecture engagée, la lecture littéraire s'attache à identifier l'apport spécifique des œuvres à finalité esthétique » (2019 : 228). Autrement dit, la lecture littéraire est engagée parce qu'elle est consciente de ses spécificités, mais on peut être engagé en refusant tout subjectivisme. Il s'agit de respecter à la fois le lecteur, ses émotions, et le texte, en ne niant pas la « lecture inscrite » dans le texte.

Ces distinctions ne sont pas opérationnelles pour les apprenants lecteurs, ou du moins, la hiérarchisation de leur valeur empêche de voir que la lecture naïve peut être un objet d'apprentissage fécond, prioritaire, par rapport à la lecture savante. David (2012 : § 8-10) montre que « la lecture au premier degré » requiert certaines conditions, et développe « l'idée que la lecture savante n'est pas meilleure, mais autre chose que la lecture ordinaire. » A ses yeux, le « Grand partage des lectures », « la lecture savante contre la lecture ordinaire ; le dévoilement contre la duperie ; la saisie contre la passivité ; la pénétration virile contre l'accueil féminin... » n'a pas lieu d'être. Le travail avec des lecteurs en formation, en langue étrangère oblige à déplacer le questionnement sur la lecture subjective : le changement de langue crée précisément une étrangeté²⁹³ qui fait que la mémoire affective ne va plus de soi. Jouve citant Goodman, souligne pourtant le rôle herméneutique des émotions dans la lecture :

²⁹³ Le terme désigne le caractère étranger de la langue, et se distingue d'étrangeté.

C'est surtout dans la mesure où elle fait intervenir l'émotion qu'une lecture réelle nous dit quelque chose sur la force d'impact et le fonctionnement d'un texte. L'émotion a un rôle cognitif ; c'est « un moyen de discerner quelles propriétés une œuvre possède et exprime. » (2011 : 41)

Mais cette émotion et le discernement qu'elle autorise sont à conquérir. Nous sommes tenue, en tant que didacticienne et enseignante, de donner de la valeur à la lecture de « l'employée des PTT » qu'évoque Picard. Pour le lecteur étranger, le corporel, le perceptuel et l'émotionnel, la capacité à juger des personnages, à s'identifier, à jouer le récit (et non *avec* le récit) sont des lieux d'apprentissage. La lecture d'un texte complexe est « technique », et l'acquisition de connaissances théoriques sur le texte (le genre, l'auteur) est plus aisée que la participation à l'univers mental de l'œuvre, qu'elle soit poétique, théâtrale, narrative : ce qui distingue FLM²⁹⁴ et FLE est la difficulté que le lecteur peut éprouver à s'identifier aux personnages, à éprouver leurs émotions, à avoir une perception kinésique du texte lorsque des personnages se déplacent, à percevoir les connotations de poèmes, pour des raisons tant culturelles que linguistiques.

La métaphore liquide (dans sa dimension physique, voire mécanique) nous semble pertinente. Les mouvements de pensée liés à la lecture, que Burke décrit en termes de « pensée océanique », ne sont plus fluides : la réception de la lecture autonome des textes longs montre bien les phénomènes de fausses inférences, d'hésitations, de grossissements et d'oublis. Les liens entre arrière-plan du lecteur et espace du texte ne se font pas spontanément. Le lecteur bricole pour donner une coloration émotive à sa lecture, la greffant sur des scénarios extérieurs, amplifiant le rôle de certains personnages pour pallier la non-compréhension d'autres. Une approche phénoménologique de la lecture en FLE nous révèle la difficulté de l'investissement subjectif dans la lecture : alors que Burke choisit la métaphore de la fluidité pour définir le type de cognition associé à la lecture, nous pourrions parler d'une forme de viscosité de la lecture en langue étrangère. La contrainte cognitive des opérations de bas niveau, c'est-à-dire les difficultés d'ordre syntaxique, culturel, lexical, crée des phénomènes de résistance qui ralentissent les phénomènes de compréhension, de mémorisation et d'appropriation, et dissipent en quelque sorte l'énergie du lecteur. La question des échelles du texte se joue donc autrement, en lien avec la question des finalités de la littérature dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

²⁹⁴ Mais le FLM comporte aussi, nous le savons bien, sa part de lecteurs en formation, et la distinction ne va pas de soi.

Pour le lecteur en langue étrangère, le travail sur l'acquisition d'une lecture distanciée, qui se focalise sur le travail sur le signifiant, sur les règles du genre, ou sur l'exploration des possibles du texte à la manière de la lecture disséminante de Barthes, n'est que l'un des objectifs possibles de la lecture littéraire. La nécessité de travailler la fluidité d'opérations de bas de niveau, de trouver des formes capables d'offrir de manière accessible un travail, même parcellaire, sur le signifiant, n'est plus donné, mais devient un élément essentiel de la formation littéraire. L'approche de la littérature comme voie d'accès à la culture anthropologique (Godard, 2015 : 49) dans la perspective d'une formation littéraire est une autre finalité, largement envisagée dans la sélection des corpus littéraires, mais ne vise pas non plus une lecture participante. En langue étrangère, la lecture subjective devient, en soi, un objectif. Si l'on reprend la terminologie de Mangen et Van de Weel (2016), les stratégies de la lecture non-académique méritent toute l'attention du didacticien. Il s'agit de la capacité à incarner la lecture, à adopter la posture du *play* (Picard), à éprouver le texte (« embodiment », Caracciolo, 2014a), à relier à sa propre affectivité ce qui est lu en langue étrangère, à en faire ainsi du familier. La formation littéraire invite à tenir la tension entre deux finalités du littéraire dans l'apprentissage d'une langue : la première est la construction de soi en langue étrangère, la seconde est la connaissance d'une langue-culture à travers ses manifestations esthétiques.

La notion d'appropriation permet de comprendre la nécessité de ces deux étapes, et leur complexité dans la réception d'une œuvre en langue étrangère. Nous avons vu que l'herméneutique²⁹⁵ définissait l'appropriation comme la dernière étape du parcours de l'interprétation. Basso Fossali note ainsi :

L'appropriation en herméneutique ne peut que représenter l'étape finale d'une disponibilité réciproque du texte et de l'interprète à se transformer, à trouver une forme de convergence dans l'écoute réciproque. (2018 :10)

La difficulté de cette dernière étape est précisément la complexité de cette « écoute réciproque » en langue étrangère, puisqu'en contexte de formation, le travail sur le bas niveau prédomine, et laisse au second plan les possibilités d'appropriation. Le format de l'extrait littéraire montre la saturation de la démarche interprétative en langue étrangère, par la dimension d'explication littérale, par la présence de la plus petite échelle à travers les notes

²⁹⁵ Voir Partie 5, Chapitre 1.

lexicales : que le parcours puisse atteindre son terme ne va pas de soi. La dimension de désenonciation des textes dans les corpus, du fait de la petite échelle privilégiée, interdit en outre de s'appuyer sur l'univers du texte pour donner des prises à l'appropriation.

Une didactique des échelles apparaît comme le moyen de relier compréhension et appropriation, de proposer de manière plus construite un travail sur ces deux pôles aux apprenants, de manière à redonner assez de fluidité à la lecture pour permettre l'immersion du lecteur. Entrer dans l'expérience subjective du texte littéraire ne se fait que difficilement sans un accès à une macrostructure assez vaste pour que se déploient des lieux, des émotions, des personnages : la grande échelle, celle de l'œuvre intégrale, est un lieu d'investissement de la subjectivité. Mais elle peut comporter trop de résistances pour que les ressources de l'apprenant soient suffisantes : la viscosité de la lecture de bas niveau vient dissoudre une grande partie de la macrostructure. L'échelle scénarique, les adaptations, les textes ou objets médiateurs, parce qu'ils sont des éléments aidant à la construction d'une macrostructure, viennent à ce titre soutenir l'investissement de la subjectivité, faciliter (et le terme est important, au sens où l'apparente facilité de la lecture subjective doit être construite) la lecture. Ils offrent, pour le texte narratif, au lecteur en formation un espace de jeu fluide avec les personnages et l'univers fictif. On peut ainsi considérer que l'échelle scénarique ne constitue pas un niveau intermédiaire du texte, mais *une certaine forme d'extraction* : l'extrait n'est plus un passage, découpé, à l'échelle 1 :1, mais relève d'une sélection et d'une reformulation d'un niveau de la macrostructure. Le texte en français facile soutient les opérations de haut niveau en fluidifiant le bas niveau. Un second enjeu majeur d'une didactique est de permettre l'appropriation du texte littéraire : il s'agit simplement de ne pas se contenter d'échantillons représentatifs de la langue²⁹⁶, mais d'aider le lecteur en formation à entrer dans des histoires, des univers, des paysages, de rencontrer des personnages-personnes.

Au terme de ce parcours, nous souhaitons donc proposer des pistes pour une didactique du texte littéraire essayant de penser la construction des corpus par les enseignants en lien avec une réception intégrant la dimension subjective et relationnelle de la lecture littéraire. La réception des textes est influencée par le mode de production des corpus littéraires, qui lui-même s'appuie sur certaines représentations de l'appropriation des œuvres par les apprenants : nécessité d'un contrôle linguistique et éthique ou, au contraire, recherche d'une prise de risque

²⁹⁶ Nous empruntons l'expression au titre d'un colloque qui s'est déroulé à l'Inalco le 12 mars 2021 : « Échantillons représentatifs et discours didactiques : l'enseignement-apprentissage des littératures étrangères ».

à travers le texte littéraire, primat de l'histoire littéraire s'appuyant sur des textes canoniques circulant dans un espace didactique relativement figé ou primat de l'expérientiel s'appuyant également sur l'expérience de lecture de l'enseignant. Le processus de la construction des corpus littéraires cristallise les impensés de la didactisation du texte littéraire. Ouvrir les formats, aborder la matérialité du texte de manière réflexive et non plus de manière réflexe, en les pensant à partir de la notion d'échelle, a une utilité immédiate : permettre aux enseignants de penser, de manière autonome, les finalités du texte et les modes d'appropriation, dans la découpe même des textes. Du point de vue de la réception, et des apprenants, l'ouverture des formats des textes est une manière de mieux prendre en compte la dimension subjective de la lecture des œuvres littéraires dans l'apprentissage d'une langue : ce ne sont pas les mêmes enjeux émotionnels et cognitifs qui accompagnent la lecture d'un bref extrait décontextualisé et la lecture d'un récit long jouant sur l'identification aux personnages. Si dans un cas, l'enseignant s'appuiera sur une approche linguistique, dans l'autre, il travaillera ce qui peut permettre des formes d'immersion dans le *play* : la grande échelle appelle en partie un travail de didactisation d'une lecture naïve.

Chapitre 2 Modélisations

Nous souhaitons proposer ici un outillage afin de penser les différentes échelles des corpus, et leurs relations. Il s'agira d'une part de grilles de question, d'autre part de figures permettant de visualiser les différents niveaux du texte. Nous les mettons en relation avec la réception : les textes entrent-ils en résonance de manière différente avec le lecteur en fonction des niveaux ? Quelles associations d'échelles sont à même de fluidifier le rapport du lecteur au texte ?

1. Variations des échelles de la production

La typologie des variations sur l'échelle proposée ici permet à la fois de faire du format des textes et du rapport entre leurs niveaux un instrument didactique, un choix autonome et réfléchi, plutôt qu'une forme contrainte héritée de corpus préexistants ; et de prendre en compte les échelles de la réception. Cette typologie, partant non pas de l'œuvre mais des gestes didactiques portant sur les textes littéraires, peut être enseignée, ou utilisée pour concevoir des approches d'un enseignement de la didactique de la littérature pour le FLE. Précisons qu'il ne s'agit pas d'aborder la question des échelles de texte dans une perspective méthodologique, en donnant des recettes pour chaque niveau de texte, mais de favoriser l'autonomie de futurs

enseignants en leur permettant de dé-naturaliser les pratiques de l'extrait auxquelles ils ont été confrontés au cours de leur formation et d'intégrer, en même temps, la dimension subjective et incarnée de la lecture dans le travail d'extraction. Nous souhaitons qu'ils puissent ajouter aux modalités de sélection des textes littéraires une réflexion sur les échelles du texte. Plutôt que de partir des formats de texte qui leur sont fournis par le marché éditorial de l'enseignement du français ou par leur propre expérience d'élèves puis d'étudiants de langue française, ils peuvent partir de leur compréhension de l'expérience de la lecture (Rosenblatt : 1938) et de la compétence de lecture (pour les apprenants du français langue étrangère).

1.1. Echelle complète

Cette première typologie a pour objectif de rendre visible la gamme des variations dans les échelles des textes, gamme dont l'enseignant dispose pour penser sa sélection dans la production d'un corpus. Décrivant la forme des extraits, dans leur relation avec l'œuvre, elle permet de situer ce que l'on fait matériellement du texte et d'identifier ce que l'on oublie (involontairement) et ce que l'on élimine (volontairement). Nous souhaitons souligner que cette typologie n'est qu'une mise en modèle des observations réalisées au cours de ce travail et une appropriation toute personnelle de la question des formats du texte, qui nous permet de sortir du choix de l'extrait ou de l'œuvre comme problématique initiale. La finalité de ce que l'on peut considérer comme un simple catalyseur pour l'excerpteur est de dépasser ce que Babin observe comme des « prises de position (...) récurrentes à l'intérieur de certains groupes d'acteurs, opposant de manière générale enseignants pro-extrait, d'un côté, et chercheurs souvent didacticiens pro-œuvre de l'autre » (2019 : 48).

Une première échelle complète, structurée en sept niveaux, nous servira de repère pour les échelles suivantes. Elle repose sur une approche verticale de l'œuvre et de l'extrait : l'extraction conserve un lien avec l'échelle supérieur de l'œuvre, voire de l'œuvre auteur. Son intérêt est essentiellement de rendre lisibles, en termes de changements d'échelles, différentes pratiques de mises en corpus et de lecture pratiquées dans l'enseignement, et de rendre imaginables d'autres approches moins évidentes.

TABLEAU 14 VARIATIONS D'ECHELLES - ECHELLE COMPLETE

1 Œuvre – auteur, œuvre – genre (grande échelle)
2 Structure (grande échelle) <ul style="list-style-type: none"> • scénario : histoire, adaptation, réduction, résumé • structure (pour un recueil, pour une œuvre non narrative)
3 Œuvre (échelle large du livre 1:1) <ul style="list-style-type: none"> • Lien vers la macrostructure : Scénario (échelle de l’histoire) • Lien vers la microstructure : exploitation des échelles de niveau inférieur
4 Chapitre, extrait long (échelle 1:1) <ul style="list-style-type: none"> • Lien vers la macrostructure : construction, composition • Lien vers la microstructure : exploitation des échelles de niveau inférieur
5 Extrait (texte, morceau choisi, document, passage : échelle 1:1 restreinte) <ul style="list-style-type: none"> • Lien vers la macrostructure : composition, construction • Lien vers la microstructure : exploitation des échelles de niveau inférieur
6 Unité phrase <ul style="list-style-type: none"> • détail de l'extrait • citation isolée
7 Unité lexicale <ul style="list-style-type: none"> • notes lexicales : détail de l'extrait

Une didactisation complète d’une œuvre s’appuierait sur une prise en charge de la macrostructure à travers un travail sur l’échelle de l’histoire et/ou la présence de grandes échelles (chapitres, œuvre elle-même) mais aussi sur la prise en compte des échelles de niveau inférieur, à travers des sélections de passages longs ou brefs. La plupart du temps, l’espace restreint de la classe limite l’approche des textes à l’échelle 1 : 1 ou à une échelle partielle. Cette échelle est largement pratiquée par les enseignantes expertes que nous avons pu suivre : la variation des régimes de lecture et des niveaux d’approche des textes est constante et fluide.

Nous avons ainsi observé le travail sur une lecture citationnelle à l'échelle de la phrase, des entrées par chapitres, ou le rappel de la macrostructure.

Les relations excluant certains niveaux relèvent d'échelles partielles. À partir de cette échelle complète, on peut s'interroger dès lors sur deux aspects : le type de relations entretenues entre les différents niveaux et les modalités du changement d'échelle. Nous en prendrons un exemple extrême pour illustrer la démarche : si l'on met en rapport le niveau 1 et le niveau 7, la relation entre des unités lexicales et une œuvre-auteur, on peut imaginer des activités autour des connotations de termes dans l'œuvre d'un auteur. On n'aborde guère, en FLE, l'œuvre de Baudelaire à travers des termes comme *chimère, ciel, gouffre, horreur, idéal*, mais ce travail sur des mots emblématiques peut exister. Nous n'en avons identifié aucune réalisation dans les corpus produits.

TABLEAU 15 EXEMPLE D'ECHELLE PARTIELLE

1 Œuvre – auteur
7 Unité lexicale
• Termes "emblématiques" de l'oeuvre

1.2. Echelles partielles

En français langue étrangère dominant des prises en compte partielles de l'échelle des textes qui, gommant le haut niveau, tendent à désénoncer les extraits : les liens entre l'échelle de l'extrait et un échelon supérieur ne se tissent plus avec l'œuvre, mais avec un autre discours. Cette modalité de découpe est largement plus présente qu'une prise en charge complète de l'échelle des textes.

1.2.1. Echelle privilégiant les niveaux 2, 5, 6, 7 : l'extrait FLE avec récit de présentation

Le format le plus largement répandu est un extrait accompagné d'un bref récit de présentation, c'est-à-dire d'un élément embryonnaire de structure de l'œuvre permettant de situer l'extrait, et suivi d'un questionnaire travaillant la compréhension « globale » puis « détaillée » du texte : l'échelle 1:1 restreinte à l'extrait et l'arrêt sur le détail sont donc les caractéristiques centrales de l'extrait FLE. La formation des futurs enseignants de FLE comporte souvent la réalisation de corpus de ce type, incluant le choix de l'extrait, qui fait une page environ, la présentation de l'extrait choisi, des questions de compréhension et des notes

lexicales, conformément aux représentations véhiculées par les méthodes FLE et par la pratique du morceau choisi en FLM. Montrer le caractère partiel de cette pratique serait déjà un élément de nature à favoriser l'autonomie des enseignants.²⁹⁷

TABEAU 16 ECHELLE 2, 5, 6, 7

<p>2 Structure (grande échelle)</p> <ul style="list-style-type: none"> • résumé de ce qui précède : scénario restreint à l'avant-extrait
<p>5 Extrait (texte, morceau choisi, document, passage : échelle 1:1 restreinte)</p>
<p>6 Unité phrase</p>
<p>7 Unité lexicale</p> <ul style="list-style-type: none"> • notes lexicales focalisées sur la difficulté linguistique

1.2.2. Echelle privilégiant les niveaux 1 et 4 : l'extrait et l'œuvre-auteur

Une modalité largement répandue du traitement de l'extrait est la mise en lien avec une échelle plus large que celle de l'œuvre. Dans ce cas, la plus petite échelle (la phrase, le lexique) vient illustrer certains traits caractéristiques de l'œuvre-auteur, du genre, ou du mouvement littéraire. Dans un extrait de Sarraute, une phrase est par exemple prélevée et citée comme illustration de la sous-conversation. Un extrait du *Cimetière Marin* se donne pour but de « sensibiliser [l'étudiant] à la poésie de Paul Valéry » et demande de :

dégag[er] dans chacune des strophes les mots qui sont de l'ordre du concret, c'est-à-dire de la sensation (le vu, le ressenti), par exemple « le toit », le verbe « scintiller », et de

²⁹⁷ Voir notamment Partie 4, Chapitre 4, 2.1, mais aussi Partie 4, Chapitre 4, 1.1.1.

dégag[er] ce qui est de l'ordre de l'abstrait, c'est-à-dire de l'idée, du pensé, par exemple, le « temps », « le savoir », le « juste ». ²⁹⁸

La méthode met en relation le lexique de l'extrait et l'œuvre de Valéry : « Valéry, à travers son œuvre, a constamment recherché la relation entre l'intelligence, vertu abstraite, et le monde physique, domaine de la sensibilité, et il a rendu l'abstrait voluptueux ».

1 Œuvre – auteur, œuvre – genre (grande échelle)

- Traits caractéristiques de l'œuvre auteur, du genre, du mouvement littéraire.

5 **Extrait** (texte, morceau choisi, document, passage : échelle 1:1 restreinte)

6 Unité phrase

- éléments renvoyant à 1

7 Unité lexicale

- éléments renvoyant à 1

1.2.3. Echelle privilégiant les niveaux 5, 6 et 7 : l'extrait et la langue

L'échelle partielle suivante se concentre sur le bas niveau. Elle correspond à une modalité d'extraction des textes qui fait de la littérature un échantillon de la langue française. Elle est fréquente dans le cadre d'une approche linguistique des textes. L'œuvre n'est présente qu'à travers la mention des sources, par son titre, qui rappelle seulement qu'il existe un *libro unitario* dont le passage est extrait, sans en reprendre aucun élément de structure.

²⁹⁸ Voir notamment Partie 4, Chapitre 4, 2.3. La consigne mentionnée provient d'*Archipel 3*, 1987, page

2 Œuvre (échelle du livre)

- Titre (simple mention de la source)

5 **Extrait** (texte, morceau choisi, document, passage :
échelle 1:1 restreinte)

6 Unité phrase

- notes syntaxiques, stylistiques...
- exercices sur la syntaxe

7 Unité lexicale

- notes lexicales
- exercices sur le lexique

1.2.4. Echelle privilégiant le niveau 3 (ou 4) : la lecture cursive

L'échelle suivante correspond à une lecture longue ou lecture cursive sans changement de régime de lecture, sans arrêt sur extraits. Elle s'accompagne parfois de notes lexicales. La difficulté à fixer quelques éléments de bas niveau incite cependant à réintroduire sous différentes manières des moments de lecture à l'échelle 1 :1, introduisant un régime de lecture intensif, qu'il s'agisse de commentaire, d'apprentissage par cœur ou d'autres manières de travailler la lettre du texte. Nous avons vu qu'en FLE, la complexité de l'intégration de la macrostructure pousse à intégrer une échelle de type « scénario » afin d'étayer la lecture longue, et d'éviter les fausses inférences²⁹⁹.

²⁹⁹ Voir Partie 5, Chapitre 4, 1.

2 Œuvre (échelle du livre)

4 Unité lexicale

- Aide lexicale éventuelle : glossaire, lexique...

1.2.5. Echelle privilégiant le niveau 2 : les adaptations en français facile

Le rapport au texte des adaptations en français facile peut être considéré comme une extraction du niveau 2 de l'œuvre, de la structure, supprimant toute présence de l'échelle 1 : 1, et n'intégrant du détail que les éléments correspondants. Le niveau 3 n'est plus l'œuvre elle-même mais un autre texte.

2 Structure (grande échelle)

- scénario : adaptation, sélection, réduction. Le scénario peut être intégralement conservé (la disparition de l'échelle 1:1 se fait par l'adaptation linguistique), ou bien certaines parties seulement peuvent être conservées (la simplification vise aussi la trame narrative)

6 Unité phrase (détail)

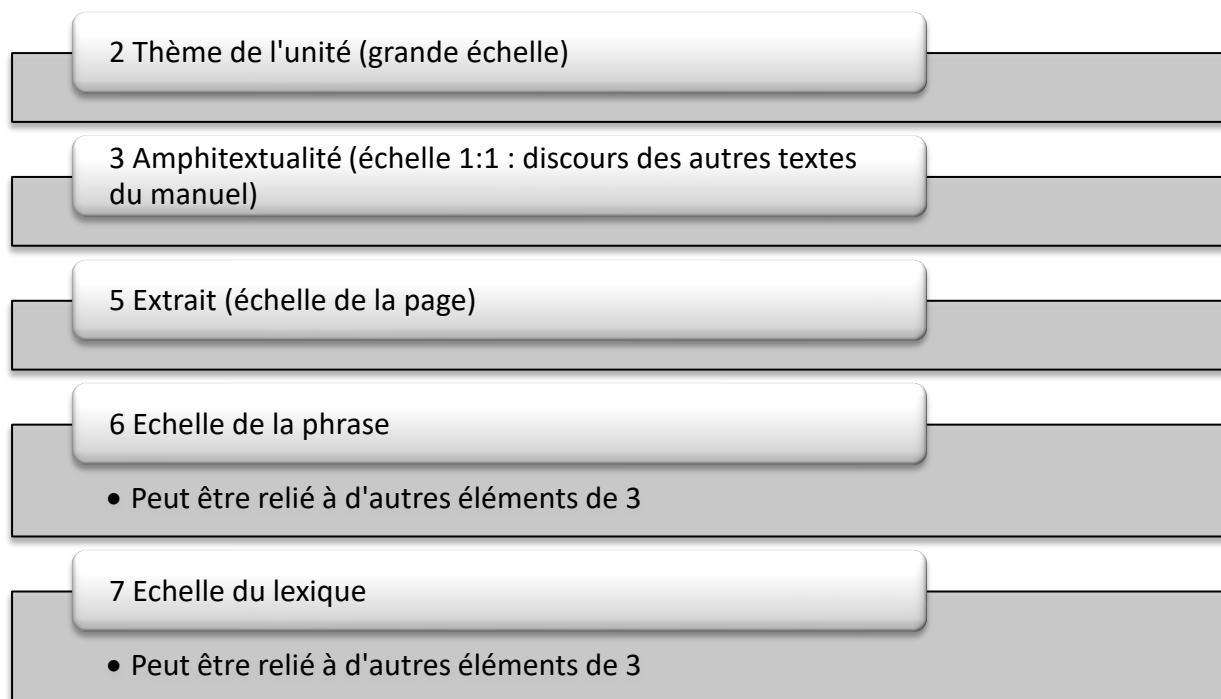
- uniquement les phrases correspondant au niveau linguistique visé

7 Unité lexicale

- uniquement le lexique correspondant au niveau linguistique visé

1.2.6. Le remplacement des niveaux 2 et 3 : de l'œuvre au discours du manuel

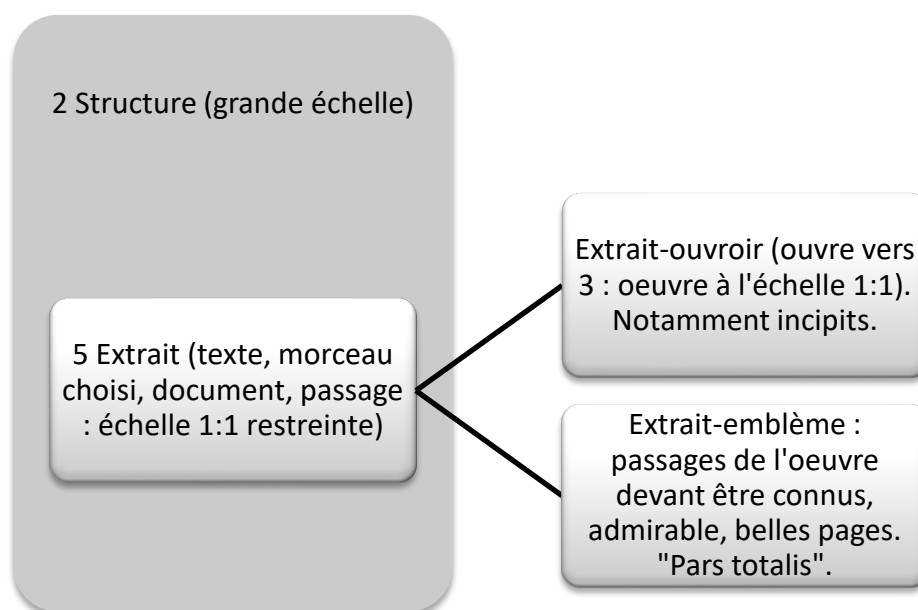
Les échelles du texte peuvent également permettre de modéliser l'extraction en tant que désénonciation du texte : les niveaux 2 et 3, ceux du scénario et de l'œuvre sont remplacés par les textes du manuel, et la thématique de l'unité ou de la leçon dans le cadre de l'approche globaliste des manuels. On peut décrire ainsi les groupements de textes d'ordre thématique, les extraits isolés, mais aussi, à un moindre niveau, les citations isolées.



1.2.7. Relations entre les niveaux 2 et 5

Le format traditionnel, hérité de la double matrice du morceau choisi et du document authentique, exploite essentiellement le niveau de l'extrait et les échelles de niveau inférieur. Le niveau supérieur peut cependant être intégré de plusieurs manières : à travers une prise en compte de l'œuvre, de l'œuvre-auteur, dans l'accompagnement didactique ou dans la sélection même de l'extrait. L'intégration de l'échelle de l'œuvre au niveau de l'extrait passe par la sélection de passages privilégiés, dont nous avons évoqué plusieurs formes. Il peut s'agir de passages privilégiés du point de vue de la production, comme l'incipit. L'extrait choisi joue alors le rôle d'entrée vers la grande échelle : il s'agit bien, architecturalement, d'un seuil. Ce format correspondant à des pratiques de lecture réelles est largement présent pour le corpus de littérature de loisir, dans des méthodes se proposant de suivre une démarche actionnelle.

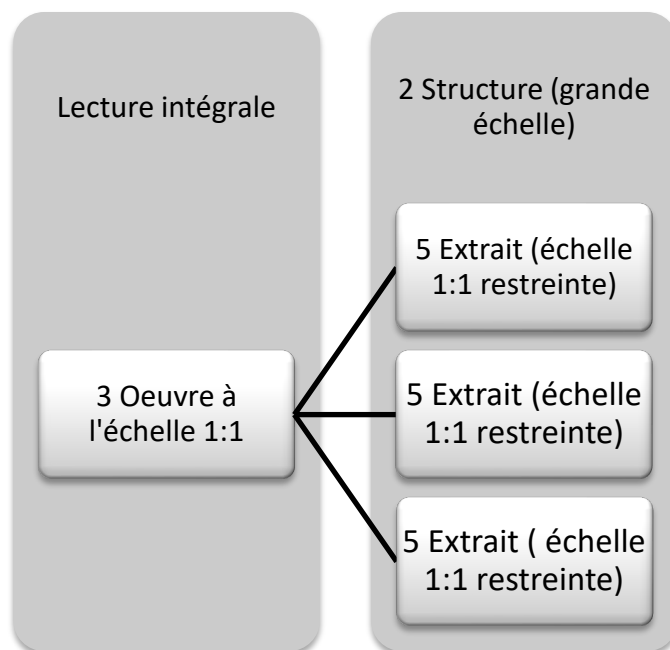
La lecture de l'incipit, en ce qui concerne le récit, invite à la lecture de l'œuvre ³⁰⁰: elle peut être pensée aussi bien du point de vue de la compréhension comme une manière de se familiariser avec le niveau de langue et le style d'un auteur, avec un chronotope, mais aussi, du point de vue de l'appropriation, comme une expérience d'entrée dans un univers mental. L'extrait choisi peut aussi jouer le rôle d'emblème du texte : son rapport à l'œuvre n'est plus celui d'un seuil mais d'un modèle réduit, d'un abrégé, reprenant des éléments caractéristiques de manière à symboliser l'intégralité du texte. Le lien entre extrait et œuvre suit le principe de la « *pars totalis* » (Kuentz : 1992) : ce modèle est relativement rare en français langue étrangère.



1.2.8. Relation entre les niveaux 2, 3 et 5 : l'œuvre en extraits

La lecture complète est demandée aux élèves et soutenue par un travail sur l'échelle 1 :1 restreinte, reliée par une mise en évidence de la macrostructure, de plusieurs manières : il peut s'agir d'un travail oral de résumé, dans le cas de figure du cours de Déborah Aboab, mais aussi de la lecture d'un document médiateur, pour les propositions de François et Bemporad (2019), ou encore de la lecture de résumés fournis par l'enseignant, pour ce qui concerne notre mise en corpus du roman de Simenon.

³⁰⁰ Voir Partie 4, Chapitre 4, 2.2.1 ainsi que Partie 4, Chapitre 4, 2.2.3.



Ces échelles partielles sont simplement des pistes pour réfléchir aux différentes configurations possibles : nous remarquons, par exemple, que nous avons peu fait jouer le septième niveau de l'échelle, car il faudrait développer une étude précise de la plus petite échelle et de sa mise en avant par les notes lexicales, pour voir comment est pris en charge ce niveau.

2. Variation des échelles de la réception

La question de la réception par le lecteur transforme la question du choix du texte. Si l'on déplace la notion de *morceau choisi* pour l'envisager du point de vue du lecteur, l'échelle de la lecture se déplace. Nous prendrons, pour rendre sensible l'écart entre l'extraction par l'enseignant et l'extraction par le lecteur, l'exemple de l'incipit. Lorsque l'on change de perspective pour se concentrer sur la variation des échelles du point de vue de la réception, dans le cadre de la lecture de l'œuvre intégrale, les « morceaux choisis » sont ceux dont le souvenir persiste. Nous avons montré à travers l'analyse des corpus d'extraits que l'incipit est l'un des passages privilégiés par les excerpteurs, notamment pour sa valeur apéritive, mais aussi, plus prosaïquement, parce qu'il est le premier passage rencontré par le lecteur-extracteur : premières pages, premiers chapitres, débuts d'ouvrages ou débuts de chapitre sont ainsi largement représentés. Or il est remarquable qu'aucun apprenant ne cite, jamais, l'incipit des récits proposés comme passage marquant, ou passage préféré : il n'est qu'un seuil, et l'on

ne s'y attarde pas. Au contraire, l'« épiphanie du lecteur »³⁰¹, le moment caractérisé par la plus grande intensité, apparaît au terme de la lecture, lorsque la fin de l'ouvrage approche. C'est d'une telle expérience que rend compte Olena³⁰² lorsqu'elle évoque l'un des passages qui l'ont le plus marquée, à la fin de sa lecture de l'adaptation de *Maigret tend un piège* : les aveux de l'un des personnages marquent la résolution de la tension narrative. Le choix de ce passage est lié à une dimension rythmique qui a besoin de la temporalité de la lecture longue pour s'installer.

D'autres lecteurs mentionnent, parmi leurs passages favoris du roman de Simenon, ceux marqués par la progression rapide de l'enquête : lorsque l'action avance, la tension narrative semble également tendre vers sa résolution et la stimulation du lecteur augmente. Rouxel (2004 : 144) souligne le rôle du rythme narratif dans les souvenirs de lecture évoqués dans des autobiographies de lecteur : le « rythme de lecture est rapide, haletant : l'attention du sujet est portée sur l'intrigue dans la quête du dénouement ». Nous pouvons supposer que le rythme, bien qu'il puisse être perçu différemment, relève d'une expérience commune aux différents lecteurs, qui peuvent se retrouver dans la mémoire de ces passages. Le passage favori est aussi l'extrait qui renvoie à des émotions fondamentales. La colère est mentionnée à plusieurs reprises par les lecteurs de Laura Alcoba : ce sont les injustices vécues par les enfants qui justifient le choix du texte qu'ils liront en classe. Burke souligne la nature affective des passages créant l'immersion la plus intense :

I argue throughout this work that the place *par excellence* where this phenomenon frequently occurs is during engaged acts of literary reading, while immersed in the affective maelstrom of the subconscious mind, and especially during heightened emotive moments of literary reading (2011 : 143).

Il affirme la dimension universelle de de thèmes littéraires « primaires » : « childhood, the home, the mother, and death », particulièrement liés aux moments intenses de la lecture.

Mais les éléments que le lecteur retiendra de l'œuvre peuvent être bien plus imprévisibles : ce sont souvent des bribes, des détails ou les actions minimales de personnages, qui prennent une autre dimension en raison de la reconnaissance ou de l'identification du lecteur. C'est son expérience qui sélectionne dans la trame du texte les éléments marquants,

³⁰¹ Burke montre que le sentiment qu'a le lecteur d'être transporté, ("reader disportation"), ou épiphanie du lecteur, est lié à la congruence des affects et de la cognition qui se met en place à la fin d'une lecture : « when affective style and cognitive input come together at the close of a novel. » (2011 : 210.)

³⁰² Voir Partie 5, Chapitre 6, 5.

parce qu'ils résonnent avec son affectivité, avec la perception de mouvements du corps ou d'objets, ou avec des suites d'actions renvoyant à une expérience particulière. Une lectrice inspectrice de police trouve dans quelques détails caractérisant l'épouse de Maigret un écho à son expérience : le personnage, secondaire, esquissé par quelques traits récurrents plutôt que dans une matière littéraire dense, est un lieu du texte sur lequel vient se greffer sa propre expérience, et occupe une place considérable dans son expérience de lecture, alors qu'aucun autre lecteur ne le mentionne. De la même manière, un lecteur d'Alcoba relève un détail, sans relief à nos yeux, mais qui pourtant dit l'écart entre le mode de vie de son pays d'adoption, la France, et le pays d'origine : la narratrice porte des vêtements toujours recyclés. Ce faisant, il relie la structure de l'œuvre et la question de l'altérité qui la fonde, son propre bagage expérientiel, et l'échelle 1:1 restreinte du texte : comment intégrer ce passage dans une échelle des textes ne prenant pas en compte la réception ? Il est évident que ces embrayeurs ne peuvent être connus qu'a posteriori. Le modèle de Renata, lectrice experte, de formation littéraire, qui ne semble pas investir le texte à partir de son expérience, nous invite à penser que ces embrayeurs prennent d'autant plus de place que l'immersion du lecteur dans le texte est fragile : ils jouent le rôle de prises pour l'entrée dans la lecture. En d'autres termes, le lecteur s'en sert pour mettre le texte à son échelle, et parvenir à l'habiter.

La préférence pour des passages marqués par un rôle important dans l'économie de l'œuvre ou par un travail stylistique ne va pas de soi : les passages préférés sont tout autant choisis par la configuration du lecteur lui-même. La question *quel morceau choisir ?* ne se pose pas de manière symétrique du point de vue de l'extracteur et du point de vue du lecteur. Tout se passe comme si l'extraction, du point de vue de la production, remplaçait la subjectivité de la lecture par l'objectivité du rapport à l'œuvre, aux autres textes, à l'histoire littéraire. Le lecteur, lui, vient s'installer dans le texte, et y ajouter son propre discours intérieur : la sélection se fait en raison de la capacité de certains motifs, personnages, enchaînement d'actions, connotations, à se greffer, en raison aussi du rythme de la lecture. Parce que l'enseignant n'est pas en mesure de connaître entièrement ses apprenants, parce que la subjectivité de chaque lecteur est d'une grande complexité, la réception demeure ainsi de l'ordre de l'imprévisible. Déborah Aboab ne suggère pas autre chose lorsqu'elle évoque la dernière phase de travail sur la lecture longue du *Bleu des Abeilles* :

Parfois ils vont s'attacher à des choses. Bah c'est aussi là que je me rends compte... Il y a des scènes dramatiques, la scène de la cantine, de la petite fille qui ne mange pas de porc. La scène de harcèlement, là je crois que ça les a vachement marqués, l'histoire du petit garçon qui se fait harceler.

Comprendre ce qui marque les apprenants est à ses yeux une étape essentielle du travail de lecture. N.B. utilise également ce travail sur le choix des apprenants pour mieux percevoir leur réception du texte, dans une dynamique de sélection croisée : choisis un passage dans le passage que j'ai choisi, afin que je comprenne quel lecteur tu es. Pour les enseignants expérimentés, c'est la comparaison entre leur propre extraction et celle effectuée par les apprenants qui est une clé de compréhension de l'expérience de lecture de ceux-ci. Le travail d'extraction n'est pas seulement un geste didactique pour dégager l'essentiel d'une œuvre, mais comporte une part relationnelle.

2.1. *Echelle des niveaux cognitifs*

Quels passages s'intégreront à l'intériorité du lecteur, viendront faire écho à la médiathèque intérieure et aux expériences antérieures ? Les théories de l'énactement viennent largement éclairer le choix du lecteur. L'échelle du lecteur mobilise ainsi ces différents niveaux, que Caracciolo hiérarchise d'un point de vue cognitif, des éléments les plus immédiats aux plus complexes. On peut ainsi les représenter de manière pyramidale :

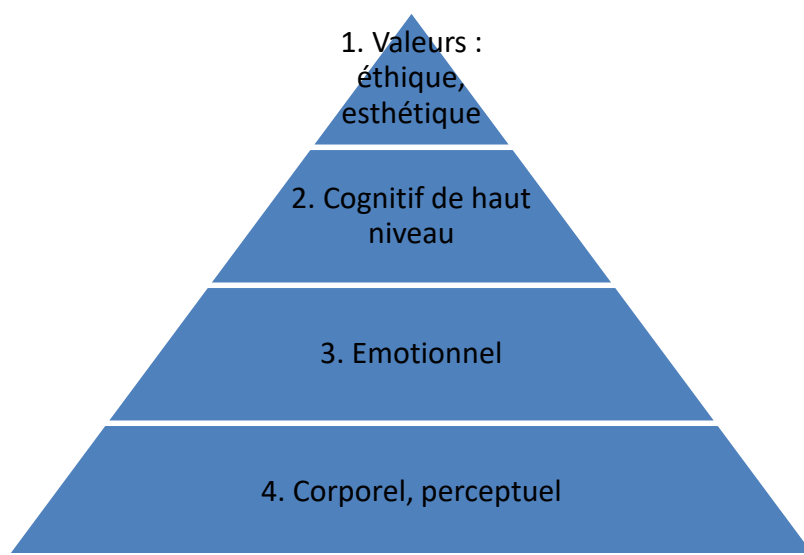
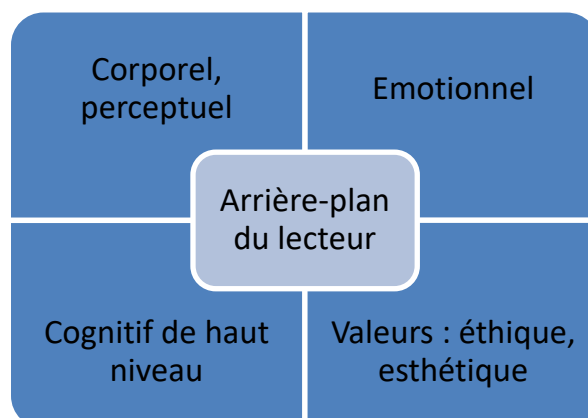


TABLEAU 18 ECHELLES DU LECTEUR

Mais toutes ces dimensions coexistent au fil de la lecture, en fonction de la manière dont le lecteur les intègre, et s'intègrent aux différents niveaux du corpus. La sélection des passages préférés du lecteur se fait ainsi selon quatre embrayeurs qui dépendent largement de l'arrière-plan du lecteur, intégrant aussi bien des pratiques littéraires, une intertextualité liée à

TABLEAU 17 ARRIERE-PLAN DU LECTEUR

la bibliothèque intérieure de celui-ci que l'ensemble des expériences non littéraires qui composent sa personnalité.



Lorsque le texte crée suffisamment de « résonances » (nous empruntons cette terminologie à Déborah Aboab) à ces quatre niveaux, en se déployant de manière suffisante pour qu'elles se répercutent, les phénomènes d'adhésion forte à la lecture se produisent : au niveau du personnage, par l'énactement de conscience, de manière plus générale par le transport ou l'épiphanie du lecteur.

2.2. *Echelle temporelle*

De quelle manière cette échelle du lecteur peut-elle être prise en compte aux différents niveaux de l'échelle des textes ? Les différentes modalités de production des corpus, qui focalisent l'attention du lecteur sur certaines dimensions du texte, sont-elles à même de valoriser une lecture subjective, laissant le lecteur jouer le texte à partir de sa propre expérience ? Il ne va pas de soi que ce qui relève du plus élémentaire se déploie au niveau de l'extrait. Un passage relativement bref peut laisser se déployer des jugements de type esthétique ou éthique. Mais l'engagement profond dans la lecture est largement associé à la lecture longue. Burke trace ainsi un parcours du lecteur dans l'œuvre. L'intensité de la lecture et l'implication du lecteur dans celle-ci varie en fonction de la temporalité : à l'approche de la fin d'un roman, le tempo augmente. Alors que l'extrait peut être approprié par le lecteur lorsqu'il vient se greffer sur du déjà-là, sur l'expérience du lecteur ou des échos à son propre parcours, le temps long de l'œuvre est nécessaire à l'incarnation en tant qu'elle est une immersion dans l'œuvre et une mise en scène de l'œuvre par le lecteur. L'échelle des textes, pour le lecteur, est avant tout une échelle temporelle :

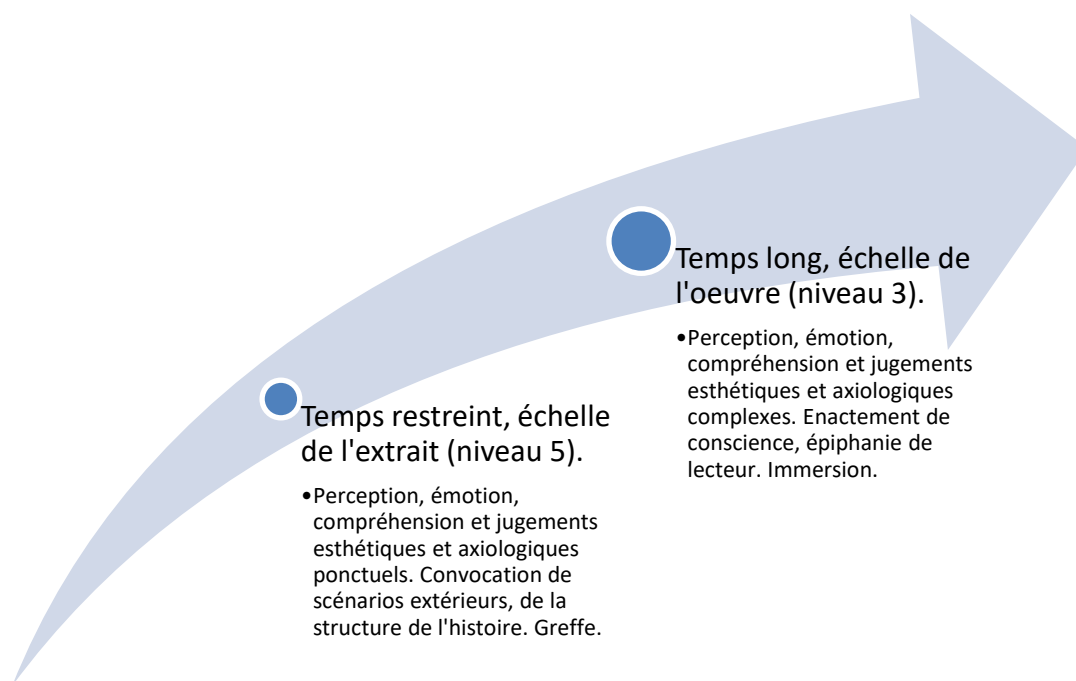
One might see this as a situation whereby the oceanic reading mind of an individual is on a kind of low swell for much of the period when physical reading events are distal in time. But once a new reading event approaches, textual and non-textual elements in the mind start to undulate, moving in and out of working memory, occupying the buffer zones and then

receding into longer-term holding areas until the actual text processing is in full flow. Here there is a steady increase in tension. Thereafter the ebb and flow of textual, cognitive and somatic elements takes on a more rhythmic pattern, somewhat like the physical subconscious act of breathing. The tempo changes when approaching the end of the novel as the intensity of the reading increases. The post-reading phase is similar to pre-reading, only that tension decreases.³⁰³

On peut ainsi définir une seconde échelle du lecteur, non pas en termes de niveaux cognitifs, mais de temporalité, qui va du temps restreint de l'extrait au temps long de l'œuvre, et signifie une implication différente dans la lecture : le régime long de la lecture prend la forme d'une immersion et non pas d'un recul critique. Il favorise une approche subjective du texte, marquée notamment par une familiarité avec les personnages. Il faut ainsi se représenter une échelle de la réception intégrant une dimension temporelle. La participation affective ou sensorielle à l'extrait relève plus de la greffe : le lecteur vient nourrir le texte de ses émotions et perceptions antérieures, de manière ponctuelle. La participation du lecteur dans la lecture longue relève de l'immersion : le lecteur développe des émotions, des perceptions venant du texte, construites à partir de son propre arrière-plan. La question du format des textes est aussi une question de temporalité et de régime de lecture.

³⁰³ On pourrait voir cela comme une situation dans laquelle l'esprit de lecture océanique d'un individu est sur une sorte de faible houle pendant une grande partie de la période où les événements de lecture physique sont distaux dans le temps. Mais une fois qu'un nouvel événement de lecture approche, les éléments textuels et non textuels dans l'esprit commencent à onduler, à entrer et sortir de la mémoire de travail, à occuper les zones tampons puis à reculer dans des zones d'attente à plus long terme jusqu'à ce que le traitement du texte soit complet. Ici, il y a une augmentation constante de la tension. Par la suite, le flux et le reflux des éléments textuels, cognitifs et somatiques prennent un schéma plus rythmé, un peu comme l'acte subconscient physique de respirer. Le tempo change à l'approche de la fin du roman à mesure que l'intensité de la lecture augmente. La phase de post-lecture est similaire à la prélecture, mais la tension diminue [notre traduction].

TABLEAU 19 ECHELLE TEMPORELLE DU LECTEUR



Chapitre 3 Propositions pédagogiques

Nous envisageons deux domaines d'application qui puissent contribuer à réfléchir aux pratiques de sélection des textes pour la classe, d'une part du côté de la formation des enseignants, d'autre part dans le cadre du renouvellement de pratiques de classe en français langue étrangère.

Du côté des apprenants, nous invitons à favoriser la variation des formats de texte afin de mobiliser à la fois l'échelle micro et le détail lexical et syntaxique des textes, la connaissance littéraire, mais aussi la dimension du sujet.

1. Pistes pour la formation des étudiants en didactique du français

Les pratiques de lecture des futurs enseignants de français langue étrangère ne correspondent pas toujours à celles de spécialistes de la littérature, de sorte que c'est à partir des corpus patrimoniaux qu'ils se sentent autorisés à proposer un travail sur des textes littéraires. Nous avons pu observer, en tant que conseillère pédagogique, combien les étudiants, en situation de pratique accompagnée, ont tendance à s'appuyer sur les propositions des manuels ou sur les extraits sélectionnés qu'ils ont abordés dans le cadre de l'enseignement disciplinaire de français et de lettres reçu en France ou à l'étranger. Ils sont à la fois peu conscients des ressorts de la production des corpus qu'ils mobilisent, de leur propre capacité

à extraire et à didactiser des passages issus de leurs propres pratiques de lectures et des effets de ces extractions sur leurs propres apprenants. Mieux connaître les modalités de la production des corpus et savoir ce qui se joue quand on lit, en langue étrangère, un extrait ou une œuvre longue nous semble pouvoir favoriser leur autonomie et leur réflexivité.

Cette approche relève d'une formation aux gestes professionnels dans le cadre de la didactique du français. Bucheton³⁰⁴ (dans Bucheton et Dezutter, 2008 : 24) souligne les risques de figement de gestes hérités en l'absence de mise en place d'une démarche réflexive : nous nous situons dans cette perspective.

1.1. Analyser les corpus

La proposition esquissée ici est le prolongement de la comparaison d'un corpus d'extraits produit à partir de *Maigret tend un piège* de Simenon³⁰⁵. Nous mettons en œuvre ces approches dans le cadre d'un cours de didactique de la littérature dispensé auprès d'étudiants de licence en mineure FLE (2022-2023). Une première démarche est de partir des corpus éditoriaux, en proposant aux étudiants d'observer certains ensembles du corpus afin de comprendre les modes de production des extraits en FLE et d'en percevoir le caractère construit. Nous réutilisons dans une perspective didactique le phénomène des coupes internes aux textes de manière à rendre visibles les choix effectués par les auteurs de manuels. Il ne s'agit pas de critiquer ou de condamner la pratique, mais de permettre aux futurs enseignants de voir que la production des corpus intègre un cahier des charges polarisé autour des notions d'accessibilité et d'acceptabilité, de standardisation et de classicisation. Nous proposons une suite de quatre extraits pour voir de quelle manière l'unité est construite. Pour chaque extrait, nous fournissons aux étudiants, en regard, une copie d'une édition du texte : à eux de repérer les aménagements et d'en comprendre les motivations, dans le cadre d'une discussion en ligne.

³⁰⁴ Bucheton rappelle le poids des héritages dans les gestes professionnels en FLM : « Un des problèmes de la formation à ces gestes du métier enseignant est précisément leur dimension héritée (les jeunes enseignants, on le sait, puisent d'abord dans leur capital de souvenirs scolaires) ou leur dimension imitée et non-réflexive. Un jeune enseignant novice peut ainsi, assez facilement en apparence, pratiquer un genre scolaire. Il fait par exemple « la découverte d'un nouveau texte en CP », en réutilisant toutes les techniques du maître qu'il vient d'observer, mais sans comprendre les choix technologiques et théoriques qui sous-tendent l'approche de la leçon observée. Le geste devient aveugle. Il faudra beaucoup de temps ensuite pour que ce novice mette à distance ces « habitus » afin de les faire évoluer si nécessaire. Il arrive que ces gestes se figent. Ils sont devenus tellement puissants, évidents, doxiques, qu'ils paralysent l'invention de formes d'ajustement nouvelles. »

³⁰⁵ Voir Partie 5, Chapitre 2, 3.

Les deux premiers textes³⁰⁶ permettent de montrer le travail des coupes sur l'encadrement³⁰⁷. Les deux extraits suivants portent sur la question de la simplification des niveaux du texte : le premier³⁰⁸ témoigne d'un phénomène de simplification narrative en mettant également en regard l'anthologie dont est issu l'extrait afin de penser au parcours éditorial qui conditionne la sélection. Le second, toujours à partir d'extraits de Balzac³⁰⁹, montre de quelle manière la simplification énonciative défait la polyphonie de certains textes : une certaine clôture du texte sur lui-même est obtenue. Le travail sur l'unité des textes s'achève sur un questionnement concernant la forme du morceau choisi : peut-on aborder des textes qui ne soient pas clos sur eux-mêmes, mais qui seraient des textes fragments ? A quoi pourraient ressembler des textes dont les bords seraient ouverts ? Quelles difficultés posent-ils ? Nous proposons, à partir de la lecture commune de deux textes de Simenon, de choisir un texte fragmentaire intégrant complexité énonciative et complexité narrative, dans un exercice de résumé collectif à partir de la situation du passage choisi. Voici ce que serait un fragment, par opposition à un morceau choisi :

C'était Edna Reichberg. Elle regardait tour à tour Maigret et le Tchèque, comme si elle eût attendu une explication. Elle ne se montrait pas troublée.

Simplement la gêne de quelqu'un qui joue un rôle auquel il n'est pas habitué.

Maigret, lui, sans même s'occuper d'elle, s'était tourné vers Radek, qui s'efforçait de reprendre son assurance.

— Qu'est-ce que vous en dites ? Nous nous attendons à un cadavre – ou plutôt vous m'avez préparé à cette idée que j'allais trouver un cadavre – et voilà que nous trouvons une charmante jeune fille, bien vivante...

Edna s'était tournée, elle aussi, vers le Tchèque.

— Eh bien ! Radek... reprit Maigret avec bonne humeur. Silence.

— Est-ce que tu crois toujours que je n'y comprendrai rien ?... Tu dis ?...

La jeune Suédoise, qui ne quittait pas l'homme des yeux, ouvrit la bouche pour un cri d'effroi qui mourut dans sa gorge.

Le commissaire s'était à nouveau tourné vers le miroir, lissait ses cheveux du plat de la main. Or le Tchèque avait tiré un revolver de sa poche et, rapidement, il visait le policier, pressait la gâchette au moment précis où la jeune fille essayait en vain de crier.³¹⁰

³⁰⁶ Victor Hugo, *Les Châtiments*, « L'Expiation », 1853 // *Nouveau sans frontières* 2, 1989, page 31, Paul Eluard, *Au Rendez-vous allemand*, 1944 // *Campus* 3, 2003, page 68.

³⁰⁷ Partie 4, Chapitre 4, 1.1.3.

³⁰⁸ Honoré de Balzac, *Le Député d'Arcis*, 1847 // *Littérature et politique*, La documentation française, 1996 // *Café crème* 3, 1998, page 88.

³⁰⁹ Honoré de Balzac, *Illusions perdues (Un grand homme de province à Paris)*, 1839 // *Nouvel Espaces* 3, 1996, page 128.

³¹⁰ Georges Simenon, *La Tête d'un homme*, [1931] 2003, Paris, Presses de la Cité, pages 159 et 160.

Un second groupement observe les traces de coupes internes relevant d'une standardisation linguistique et d'un lissage idéologique : les questions d'acceptabilité et d'accessibilité sont traitées à travers l'élaboration commune d'une grille d'analyse pour les coupes suivantes :

Daniel Pennac, <i>Messieurs les enfants</i> , 1997 // <i>Café crème 3</i> , Hachette, 1998, p.78.
Raymond Queneau, <i>Exercices de style</i> , 1947 // <i>Mosaïque 2</i> , CLE International, 1994, p.132.
Jean Giraudoux, <i>La Guerre de Troie n'aura pas lieu</i> , 1935 // <i>Libre-échange 2</i> , Didier, 1991, p.65.
Honoré de Balzac, <i>Eugénie Grandet</i> , 1834 // <i>Cours de langue et de civilisation française 2</i> , Hachette, 1955, p.119.
Montesquieu, <i>Lettres persanes</i> , 1721 // <i>Reflets 3</i> , Hachette, 2000 p.52.

Les étudiants s'interrogent sur la pertinence des coupes et du montage des textes littéraires à partir de l'extrait de Raphaël Confiant, *La Lessive du diable*, 2000 // *Campus 4*, CLE International, 2005, p.118.

1.2. Produire des corpus

Un second temps du cours vise à proposer aux futurs enseignants de construire des corpus non plus à partir de notions enseignables mais à partir d'œuvres données ou de formats de corpus, en partant de la question des échelles, et en intégrant à la fois l'échelle de l'œuvre et l'échelle de la réception.

1.2.1. L'œuvre en extraits : corpus comparés

Deux activités développent cette perspective : dans un premier temps, nous demandons aux étudiants de construire et de comparer des groupements de textes à partir de deux œuvres lues dans le cadre du cours : *La Tête d'un homme* et *Maigret tend un piège*, de Simenon. Nous intégrons au cours la présentation de la dimension temporelle de la lecture longue, afin d'intégrer la question de la réception des formats. La consigne fournie est la suivante :

« Dans un premier temps, à partir de votre lecture du roman choisi, proposez une sélection de quatre à six textes à soumettre à une classe. Vous ferez une mise en page pour chaque texte, avec la présentation et l'illustration de votre choix, et expliquerez ce qui a motivé votre sélection. Dans un second temps, vous lirez et commenterez la sélection de trois autres

étudiants. Quelles différences observez-vous ? Qu'est-ce qui, selon vous, a motivé leur choix ? »

1.2.2. Corpus in vivo et approches subjectives

La deuxième activité est la présentation du corpus de Nicole Blondeau, d'une enseignante expérimentée, en contexte académique. Nous montrons de quelle manière l'enseignante respecte la forme du texte, travaille sur un rythme croissant, et intègre progressivement des éléments plus personnels dans le corpus élaboré. Nous en analysons la démarche et la dimension subjective, de manière à mettre en évidence le caractère construit des corpus : la mise en extrait des textes littéraires renvoie à la fois à un héritage disciplinaire hybride, comportant des éléments d'ordre matériel, littéraire, didactique et à la bibliothèque intérieure (et réelle) des enseignants. Nous demandons aux apprenants de créer sur le même modèle leur propre corpus, intégrant des textes patrimoniaux et des textes hors canon et de comparer les ensembles de textes produits au sein du groupe de travail. Nous pensons la construction de ces corpus comme un moment de réflexivité portant sur trois objets : leurs pratiques d'extraction, leurs représentations de la littérature dans le cadre de la classe, leurs pratiques de lecture. En quoi certains textes reflètent-ils leur rapport à la littérature ? L'activité est l'occasion d'intégrer les échelles du lecteur : qu'est-ce qui, dans les extraits sélectionnés, renvoient à leur arrière-plan personnel (corporel, émotionnel, cognitif, idéologique) ?

1.3. Etudes de cas

Nous proposons une évaluation qui soit une appropriation du questionnement portant sur les différents formats du texte dans la classe de langue. Nous soumettons aux étudiants un extrait de corpus *in vivo*, issu du travail mené sur le *Bleu des Abeilles* de Laura Alcoba, en présentant le contexte, les étudiants concernés, quelques extraits des entretiens avec l'enseignante. En regard, nous présentons deux formats du même extrait de Le Clézio³¹¹, le passage extrait dans un manuel qui désenonce totalement le texte³¹² et le passage resitué dans le roman (*La Guerre*, 1970). Nous demandons aux étudiants de comparer les deux corpus et leur fournissons pour cela un questionnaire guidant l'analyse. Il porte sur les trois domaines suivants, qui synthétisent les problématiques liées aux échelles des textes : le lien entre extrait

³¹¹ Voir Partie 4. Chapitre 4, 3.2.1.

³¹² *Le Nouveau sans frontière*, 1990, page 146.

et petite échelle, la prise en charge de la grande échelle, les manières de passer d'une échelle à l'autre.

1.3.1. Extrait et petite échelle

Quelles sont les modalités d'extraction : les passages sont-ils *in vitro* (choisis par un autre enseignant, un manuel, une programmation institutionnelle) ou *in vivo* (choisis par l'enseignant, en contexte) ? De quel côté ces modalités penchent-elles, sur le continuum entre identité et transformation, entre opacité et transparence ? Quel traitement des unités lexicales et syntaxiques, de la petite échelle le corpus propose-t-il ? Supprime-t-il à l'échelle 1 :1 les détails qui feraient obstacle à la compréhension (coupe, adaptation) ? S'arrête-t-il sur le détail du texte, par des approches citationnelles, lexicales ? Permet-il des variations du régime de lecture favorisant la prise en charge de l'échelle 1 :1, dont on a vu qu'elle permet, seule, la mémorisation de quelques éléments au niveau micro ?

Quels sont les liens entre la petite échelle et l'échelle de l'œuvre ? Sont-ils absents ? L'extrait est-il réintégré à un autre discours que celui de l'œuvre ? Lequel ? L'extrait est-il emblématique de l'œuvre-livre ? Est-il envisagé comme représentatif de la totalité de l'œuvre ? De l'œuvre auteur ? L'œuvre est-elle au contraire citée et mentionnée sans que son texte soit présent ?

Quelles valeurs de l'œuvre sont conservées ? La réénonciation du texte dans le cadre du manuel change-t-elle la dimension éthique, esthétique du passage, par omission, transformation, ou simplification ?

Quelles représentations de la littérature sont présentes derrière ces modalités de sélection : s'agit-il d'une approche patrimoniale, mettant en œuvre un corpus canonique, d'une approche relationnelle, travaillant sur la relation entre enseignant, auteur et lecteur, ou d'une approche de loisirs, partant des pratiques courantes de lecture littéraire des francophones hors du contexte scolaire et académique ?

1.3.2. Grande échelle

La macrostructure est-elle accessible ? Comment peut-on la rendre accessible ? Est-elle liée à un genre, à des scénarios ou d'autres préconceptions que l'on peut soit utiliser soit clarifier ? Peut-on s'appuyer sur des textes médiateurs ou d'autres œuvres médiatrices ? Quelles focalisations souhaite-t-on mettre en œuvre ? Peut-on travailler sur un chapitre, sur une partie de l'œuvre ? Ces focalisations sont-elles faites *in vitro* (passages clés hérités de la

disciplinarisation de l'œuvre) ou *in vivo*, en fonction des lecteurs ? Comment intègre-t-on la petite échelle à la lecture longue ?

1.3.3. Changements d'échelles

De quelle manière les changements de rythme de lecture sont-ils travaillés ? Quelles techniques de focalisation ou de changement d'échelle met-on en œuvre (résumé, texte de présentation avant extrait, suppression de l'œuvre, lien avec l'œuvre-auteur, intégration dans un genre, découpage dans le fil de l'œuvre par la voix et le changement de régime de lecture, mise en lien par le titre, jeu avec le titre) ?

1.4. Conclusion

A l'issue de ce parcours, les étudiants ont acquis des compétences pour envisager les corpus non pas comme un ensemble de textes devant être enseignés, comme s'il s'agissait d'un donné, mais comme une construction dépendant d'un ensemble de facteurs qu'ils ont pu identifier. Ils sont capables de percevoir la part accordée à des textes patrimoniaux, les manipulations des textes effectuées par les lieux de mises en extraits de la littérature, mais aussi la prise en compte des lecteurs dans la réception et les éléments qui favorisent l'appropriation subjective d'un texte par un lecteur en formation. Nous partons du principe que la sélection des textes est le premier lieu de l'autonomie des enseignants débutants, avant le choix d'activités ou de perspectives spécifiques dans les approches des textes (approches de compréhension FLE, d'analyse littéraire, interculturelles, ou autres).

2. Pistes pour les lecteurs étrangers en formation

2.1. De nouvelles échelles partielles

Nous souhaitons ici suggérer, à partir des variations des échelles de production et de réception, des pistes de formats de texte mobilisant des rapports d'échelles peu exploités, et qui pourraient pourtant contribuer à défiger les corpus et à mieux prendre en compte la réception des textes.

2.1.1. L'exploitation de la lecture sérielle

Dans le cadre d'un enseignement de langue étrangère se déroulant sur un temps long, nous proposons de travailler sur un format de lecture largement assimilé aux pratiques populaires d'immersion, et qui va à l'encontre d'une lecture distanciée. Letourneux (2015 : 81) définit la lecture sérielle comme des « séries standardisées à personnages récurrents ». La

lecture sérielle est une pratique de lecture naturelle tout à fait établie, ancienne, et qui tend à être renforcée par les politiques éditoriales actuelles dans les domaines de la littérature jeunesse et des littératures de genre. Bleton (1997 : 45) souligne le lien entre paralittérature et lecture sérielle : « la lecture ordinaire en paralittérature est une lecture sérielle ». Nous proposons de voir dans la temporalité de la lecture sérielle une manière de prolonger et de faciliter le temps long de l’immersion, une fois une première lecture acquise. On peut ainsi prolonger une première découverte du personnage de Maigret, dans un chronotope proche, à Paris, à la même époque, autour de *La Tête d’un homme*, disponible également en version adaptée. À l’heure où la pratique de la série est devenue largement partagée, l’envie de demeurer dans un même univers fictionnel peut être exploité pour favoriser la lecture longue. L’échelle 1 :1 se dédouble ainsi. Les phénomènes sériels ne se limitent pas à la littérature populaire : la récurrence des personnages balzaciens, ou l’univers de Zola fournissent une même capitalisation dans l’investissement subjectif du lecteur. Il faudrait à ce titre analyser, du point de vue de la réception, le plaisir qu’il y a chez le lecteur à retrouver un chronotope et des personnages déjà rencontrés, en début d’ouvrage : alors que les approches cognitives montrent que l’entrée dans le texte est un moment relativement neutre d’un point de vue émotionnel, pendant lequel le lecteur prend ses repères sans encore mobiliser son intériorité de la même manière qu’en fin de lecture, on peut se demander de quelle manière la lecture sérielle est en capacité d’accélérer l’appropriation de l’univers fictionnel par un lecteur en formation pour lequel cette opération est très coûteuse. S’agit-il du simple plaisir de la reconnaissance ? L’effet-personne du personnage ou l’énactement de conscience s’en trouvent-ils renforcés ? Y a-t-il aussi un effet de reconnaissance du style et des thématiques : lire plusieurs Modiano, en adoptant une échelle 1 :1 à l’échelle de l’œuvre-auteur, modifie-t-il le rapport à l’œuvre pour un lecteur en formation ?

2.1.2. Les adaptations en français facile

Nous avons exploité les textes en français facile dans une perspective comparatiste, afin de mettre en évidence les différences de réception de différentes échelles du texte. Il est apparu que les lecteurs utilisaient de manière efficace ce format afin de trouver un rythme de lecture adapté à leurs difficultés et leur permettant cependant de progresser. Il s’avère qu’ils ont convoqué d’autres supports de la narration, soit à l’échelle 1 :1, soit dans d’autres mises en œuvre du texte de Simenon. Un lecteur a, par exemple, commencé par écouter la version audio du texte avant de lire par lui-même, une autre lectrice a vérifié sa compréhension de la lecture par le visionnage d’une adaptation télévisée, et parle spontanément des différences

identifiées entre les deux formats de l'histoire. Au-delà de l'utilisation didactique des adaptations, il nous semble important de mettre à disposition des apprenants d'autres échelles des textes, et de favoriser le choix de formats adaptés à chacun. Pour le dire autrement, la capacité de chaque étudiant à pallier les difficultés de compréhension de la macrostructure peut être accompagnée, en proposant différents régimes de lecture correspondant aux capacités des apprenants et aux représentations qu'ils en ont. En effet, nous avons vu que lorsque la compréhension de la macrostructure est déficitaire, le lecteur vient greffer des connaissances et des stéréotypes extérieurs au texte pour reconstituer la cohérence de l'ensemble : les textes médiateurs viennent rapprocher de la macrostructure du texte original les stéréotypes de genre qui, sinon, font écran. L'exploitation des textes en français facile et les adaptations sont l'une des composantes de l'intégration des scénarios préexistants dans l'accès au texte long. D'autres dispositifs sont à même de travailler la grande échelle.

2.1.3. La focalisation sur la grande échelle

Il nous semble important de comprendre d'abord quels scénarios³¹³ préexistent à la lecture du texte : quelles macrostructures archétypales, génériques, ou propres à l'œuvre les apprenants ont-ils déjà ? Sont-elles littéraires, transmédiales ? De quelle manière viennent-elles modifier la réception du texte ? Y a-t-il une dimension interculturelle dans ces macrostructures ? L'échelon du scénario permet de réduire l'écart entre les représentations préalables des apprenants et l'œuvre. Le travail sur la macrostructure et les synopsis peut également être délégué aux apprenants : pour Déborah Aboab, c'est au fil de la lecture, à l'oral, à travers les résumés au non-lecteur que nous incarnions dans la classe que se faisait cet ajustement. Pour Nicole Blondeau, le recours aux résumés disponibles sur Internet était explicitement demandé aux apprenants : à partir des informations éparses collectées, le groupe construisait une première définition de la macrostructure. La recherche spontanée de résumés d'adaptations, (téléfilm, résumé Wikipédia), et leur comparaison est à intégrer à l'approche de la macrostructure, plutôt qu'à exclure. Du point de vue des lecteurs en formation, la lecture collective et la construction de scénarios communs, des travaux d'écriture autour du scénario (fins alternatives, ajout d'unités scénariques, ajout de scénarios dans le même univers...) permettent également l'appropriation d'un univers fictionnel.

³¹³ Voir note 279, page 322.

Développer la grande échelle dans l'approche de la lecture longue peut mettre en rapport l'échelle 1 :1 de l'extrait et plusieurs formes de la macrostructure, telle qu'elle existe dans l'œuvre ou telle qu'elle préexiste chez le lecteur. Si l'on reprend le niveau 2, celui de la grande échelle, dans sa relation avec l'extrait niveau 5, on peut le décomposer en plusieurs catégories, en fonction de leur relation avec le lecteur : s'agit-il de scénarios préexistants, implicites, appartenant à la médiathèque intérieure du lecteur ou à son arrière-plan existentiel ? S'agit-il d'une macrostructure donnée dans le cadre de la classe, ou par le biais d'adaptations ? Enfin, est-elle construite par la lecture collective, par les échanges avec les autres lecteurs ?

2 Structure (grande échelle)

- Scénarios préexistants, implicites
- Éléments de macrostructures donnés dans le cadre de la classe ou par des ressources extérieures
- Construction de la macrostructure

5 Extrait (texte, morceau choisi, document, passage : échelle 1:1 restreinte)

- Lien vers la macrostructure : composition, construction
- Lien vers la microstructure : exploitation des échelles de niveau inférieur

2.2. *Le libre choix des échelles du texte*

Ce rapport à la grande échelle signifie que, parfois, certains apprenants ne lisent que partiellement une œuvre intégrale. Autrement dit, des lectures par extraits et des lectures longues coexistent de manière explicite et didactisée. Nous enfonçons sans doute ici une porte ouverte : quiconque a enseigné la littérature sait d'expérience que la co-présence de différentes échelles de lecture est la norme dans le cadre de la lecture d'une œuvre, en dehors des cours de spécialité. Une partie des apprenants aura lu un résumé, une autre certains chapitres

seulement, une dernière part aura lu l'intégralité du texte. L'explicitier et le didactiser, en revanche, ne va pas de soi. Aux niveaux seuils, lorsque les apprenants présentent des capacités extrêmement variées, selon leurs langues, leurs compétences transversales, leurs conditions d'études, le dispositif prend tout son sens : cela implique de faire confiance aux lecteurs dans leur capacité de choisir le format de texte adapté à leurs compétences et de mettre à disposition différents formats de textes (longs extraits, extraits et versions en français facile, œuvres intégrales, recours à des œuvres médiatrices). La très large satisfaction des apprenants ayant pris part à notre expérimentation quant à leur lecture et à leur choix de format de texte plaide pour cette différenciation explicite.

Enfin, la question des formats de texte peut être intégrée à une démarche relationnelle : de la même manière que l'enseignant vient faire son propre récit de l'histoire afin de pallier la méconnaissance de la macrostructure dans le cas de l'approche d'un extrait, les étudiants peuvent échanger leurs récits à partir de lectures de différents formats extraits d'une même œuvre : la variation des échelles des textes, au lieu d'être le symptôme d'un échec de la lecture longue, est un outil pour la mise en place de lectures collaboratives.

2.3. *Les échelles du lecteur : une littérature relationnelle*

Cette proposition pédagogique est en réalité une piste de recherche : il s'agit d'inciter à prendre en compte, dans la sélection des corpus, les possibilités de résonance des textes, du côté du lecteur excerpteur comme du lecteur en formation, afin de tisser une didactique relationnelle du texte littéraire mobilisant l'ensemble des acteurs de la classe. Nous avons observé cette configuration dans la sélection des extraits du *Bleu des Abeilles*, autour de la question de l'identification, ou dans la constitution du corpus Blondeau, avec une dimension de choix esthétique, mais aussi de confrontation et de prise en charge d'émotions dysphoriques.

Du côté de l'excerpteur, dans le geste enseignant de la sélection, la prise en compte des réactions corporelles, émotionnelles, intellectuelles et idéologiques peut modifier le rapport aux corpus proposés. Dezutter présente ce programme très clairement :

Il pourrait être pertinent, pour faire avancer les connaissances dans le domaine de la didactique de la lecture des textes littéraires, de mener une recherche comparative à l'instar de celle menée par nos collègues genevois sur le travail en classe autour de deux textes littéraires très contrastés : une fable de La Fontaine et un texte de Lovay présenté comme relevant de l'extrême contemporain (Schneuwly et Ronveaux 2019). Il s'agirait cette fois de comparer la manière de faire de l'enseignant et son effet sur les élèves entre le travail sur un texte que l'enseignant apprécie particulièrement et celui sur un texte qui le laisse totalement indifférent

voire qu'il n'apprécie pas du tout, quelle que soit la raison de cette « non compatibilité ».
(2020 : 155-156)

Du côté de la réception, Godard met en avant des corpus qu'elle intitule « des littératures qui nous parlent/ qui parlent de nous » : elle désigne par ces termes le corpus brésilien de Teixeira³¹⁴, développé dans le cadre d'un département de français à l'université de São Paulo privilégiant les littératures américaine, d'autrices et d'espaces postcoloniaux. Nous avons vu que les corpus réflexifs portant sur les changements de langue et de culture et spécifiques au FLE relèvent également de ces « littératures qui nous parlent ».

Il nous semble cependant que l'un des risques de ce type de corpus est de fermer l'accès à des textes qui semblent *a priori* éloignés de l'univers des lecteurs, au prétexte que la dimension référentielle des œuvres s'éloigne de l'univers du lecteur : réexplorer des corpus canoniques en les abordant du point de vue des résonances et des actualisations possibles est nécessaire afin de ne pas restreindre à nouveau les corpus à quelques textes considérés comme réflexifs, qui feraient glisser les corpus du côté d'une lecture fonctionnelle. Citton, pour développer sa proposition d'une didactique de l'actualisation, part de la définition que donne Dufays des lectures actualisantes : elles « permettent d'actualiser le texte dans un nouveau contexte, de lui conférer des sens *a posteriori* »³¹⁵. L'actualisation est ainsi une contextualisation, dont Citton explore avant tout la dimension temporelle. Une actualisation en contexte plurilingue d'œuvres du corpus canonique, dans une re-contextualisation qui serait aussi culturelle que temporelle est également possible.

2.4. *Le lecteur en formation comme excerpteur*

Nous avons vu, dans l'exemple de certaines méthodes, comme *Archipel*, et dans l'analyse des corpus *in vivo* que la production d'extraits littéraires est en soi un acte de création, qui comporte une large part subjective, tant dans la recherche des passages à retenir,

³¹⁴ Teixeira présente son corpus dans le cadre de sa thèse (en portugais) : TEIXEIRA, Lucília Souza Lima. *La voix et le point de vue du lecteur : la Post- Méthode dans la pratique de la lecture littéraire en Français Langue Étrangère dans un contexte universitaire*, Thèse (Doctorat en Lettres) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

³¹⁵ Citton critique l'enseignement de la littérature par l'histoire littéraire : « Reconnaître la dimension projective de tout acte interprétatif revient simplement à tirer les conséquences du fait (trivial) que le lecteur est condamné, comme tout le monde, à ne voir le monde qu'à travers ses propres yeux ». Il souligne que la question de l'interprétation implique l'actualisation : « Gadamer opère une “fusion entre deux horizons” » affirmant que « “Ce n'est qu'en reconnaissant que toute compréhension relève du préjugé que l'on prend toute la mesure du problème herméneutique.” Cela heurte de front l'“hypothèse naïve de l'historicisme” selon laquelle la “bonne” interprétation doit se transporter dans l'esprit de l'époque, penser selon ses concepts, selon ses représentations, et non selon sa propre époque, pour atteindre de cette façon à l'objectivité historique. » (2010 : 63)

qui donne souvent lieu à une lecture citationnelle, que dans la mise en forme des extraits, leur découpe, leur présentation, qui permet de souligner, de modifier, ou même de parfaire la forme d'un texte qui, sans le travail de taille de l'excerpteur, ne tomberait peut-être pas aussi bien, une fois séparé de son ensemble. La fin des *Choses* de Perec se trouve par exemple redessinée pour créer un effet d'ouverture qui rende l'extrait plus marquant. Des titres sont ajoutés, qui font écho à la dernière ligne du texte et la font ainsi résonner³¹⁶. Ce plaisir de la mise en extrait est aussi celui d'une relation créée entre soi et l'apprenant par l'entremise du texte : le choix par Nicole Blondeau d'extraits d'autrices francophones, de textes mettant en jeu les questions de rapport de pouvoir renvoie à son attachement profond à la littérature³¹⁷. Pour Déborah Aboab, l'effet-personne de la narratrice du *Bleu des Abeilles* joue en miroir : comme petite fille ayant grandi à la fin des années 1970, elle s'y reflète³¹⁸. Comme apprenants d'une nouvelle langue, d'une nouvelle culture, parfois comme exilés, les lecteurs en formation s'identifient également au personnage. Les pratiques d'extraction proposées aux apprenants se situent dans la continuité de ce rapport au texte.

La créativité dans la production des corpus peut ainsi être transférée à l'apprenant. Le geste anthologique est une des modalités du travail du texte littéraire en classe de langue mais il est rarement considéré comme le point de départ de la construction d'un cours. Or demander aux apprenants de sélectionner les passages à étudier est sans doute le premier pas vers une appropriation des textes par l'extraction. Celle-ci peut se faire à plusieurs niveaux. La lecture citationnelle, plus brève, comme mode d'appropriation des textes, est largement prise en charge par des carnets de lecture. On peut proposer au lecteur de l'orienter vers sa propre expérience de lecture : qu'est-ce qui dans le texte, fait écho à son arrière-plan expérientiel ? Il peut s'agir du choix de la lecture-manducation par les élèves eux-mêmes. Les textes, coupés, faisant l'objet d'une explication littéraire sont choisis par des lecteurs, qui partent de leur prise en charge subjective du texte par l'analyse littéraire.

Chapitre 4 Conclusion partielle

Nous avons proposé dans cette partie une didactique du texte littéraire prenant en compte les variations d'échelles : elle permet en effet de relier les différents niveaux de la

³¹⁶ Voir Partie 4, Chapitre 4, 1.1.2.

³¹⁷ Voir Partie 4, Chapitre 5, 3.2.4.

³¹⁸ Voir Partie 4, Chapitre 5, 4.3.4.

réception, à savoir la compréhension et l'appropriation. Afin de manipuler les échelles du texte et de parvenir à penser leur relation, nous proposons un modèle simple, s'appuyant sur une échelle à sept niveaux, dont les différentes déclinaisons en échelles partielles ont pour objectif d'envisager les modes de présentation du texte (extrait sans œuvre avec notes lexicales, lecture longue, groupement de textes avec prise en compte de l'échelle scénarique, adaptation en français facile, etc.). Décomposer en éléments manipulables les différents niveaux du texte permet de défiger le format de l'extrait (échelle restreinte 1 :1), de mieux prendre en compte la macrostructure et l'échelle scénarique, et d'envisager plus spontanément d'autres configurations. Nous comparons cette modélisation à l'échelle du lecteur proposée par Caracciolo.

Nous faisons des propositions pédagogiques à deux niveaux. Pour la formation des étudiants, dans le cadre d'un cours de didactique de la littérature, notre objectif est de permettre une appropriation du geste professionnel de la sélection des textes à travers une démarche réflexive. Nous proposons d'abord d'analyser les corpus éditoriaux, les règles qui président à leur constitution, les phénomènes de classicisation et de standardisation, en comparant différents extraits abordés dans le cadre de cette recherche. Nous les mettons en regard de corpus d'enseignants, et abordons la question des styles de corpus. À partir de l'idée d'une idiosyncrasie des choix et des formats de texte et d'une réflexion sur les échelles de textes, nous demandons aux étudiants de créer leurs propres corpus, d'abord à partir d'une œuvre, puis de manière libre, et de comparer et d'explicitier les choix réalisés.

Dans le cadre de l'enseignement de la littérature en classe de FLE, nous proposons d'explorer de nouvelles échelles du texte, comme la lecture sérielle ou l'usage des adaptations en français facile pour une focalisation sur la grande échelle. Nous incitons à prendre en compte les échelles de la réception dans une perspective relationnelle. Nous proposons également de donner à l'apprenant le rôle d'excerpteur.

Conclusion générale

Nous pensions, au début de cette recherche, travailler à comparer des formats de textes littéraires pour la classe, leur production, leur mise en œuvre, et à relier œuvre et extrait afin d'orienter des gestes professionnels. Au fur et à mesure que nous sommes entrée dans la matérialité des corpus et dans l'expérience des lecteurs, nous avons été amenée à relier un héritage disciplinaire, culturel, pragmatique, et les lectures, hésitantes ou passionnées, d'étudiants étrangers. Nous souhaiterions revenir sur l'évolution de ce travail, avant d'en rappeler les principales conclusions.

Evolution de la recherche : rôle de l'approche historique et du terrain

Une première étape de cette mise en relation, en a été, par le biais d'une approche généalogique des notions d'*extrait*, de *morceaux choisis*, de *corpus* ou de *canon*, la compréhension de la dimension historique des formats de textes : les questions de légitimité de l'enseignement, de valeurs des régimes de lecture sont présentes à toutes les époques, dans des configurations différentes. Il nous semble évident de considérer la lecture de l'extrait comme un pis-aller, une lecture par défaut de la littérature, alors qu'une lecture authentique correspond nécessairement à l'achèvement d'un livre entier. De la même manière que les enquêtes de sociologie ont prouvé que la lecture déclarée correspond souvent à des représentations de ce qu'il est légitime de lire, le parcours historique montre que nos représentations ne sont ni contemporaines (la question des échelles des textes est ancienne), ni stables (la valeur des extraits a changé). La mise en avant des qualités de l'excerpteur, capable de choisir les belles pages, a longtemps prévalu, notamment dans la pédagogie jésuite, mais le faible accès à la lecture longue a aussi été perçu comme le ferment d'un effondrement moral et militaire au XIX^e siècle. La question du format de textes approprié se pose aussi en rapport avec le profil du lectorat en formation : l'histoire montre que l'on ne pense pas le même rapport aux formats de textes pour les publics des pays considérés comme égaux, de l'école publique féminine française ou des écoles coloniales. Les formats du morceau choisi et de l'œuvre intégrale conservent les traces de cette histoire. Le corpus FLE contemporain manifeste la persistance de cet héritage, et l'existence d'un cahier des charges des textes littéraires pour la classe de langue, obéissant à des règles de standardisation et de classicisation qui sont autant liées à des idéologies didactiques (l'authenticité, le monumentalisme, la neutralité, la fonctionnalité), linguistiques (le standard monolingue) qu'aux contraintes

éditoriales. L'adoption d'une échelle plus petite, à l'échelon des individus, nous a montré que la variété des pratiques *in vivo* et la diversité des modes d'appropriation des textes viennent tempérer le cadre relativement figé des méthodes. La réalité du terrain, enfin, est venue modifier notre rapport aux lecteurs : nous sommes passé d'une expérimentation *sur* la réception des formats de texte à une expérimentation *avec* les étudiants, leur proposant de choisir leur rapport d'échelle pour mieux s'approprier leur compétence de lecteur.

Trois éléments concernant directement les corpus se dégagent de cette recherche : une définition des avatars de l'extrait, qui se définit de manière globale comme une condensation, une prise en compte de la spécificité de la lecture longue du point de vue d'une réception incarnée, une mise en valeur du geste de sélection comme constitutif de l'identité professionnelle de l'enseignant.

Extrait, morceau choisi, fragment, document, passage

Il apparaît à l'issue de ce parcours que toute lecture est fragmentaire, et que la dévalorisation d'une lecture scolaire, en miettes, qui ne serait pas aussi authentique que la lecture entière de l'œuvre intacte n'a pas lieu d'être. L'opposition entre une littérature de pages et une littérature de livres se dissout en grande partie dans la réalité de la réception : seule face à mon livre, je recompose également, je laisse des vides se creuser, je viens parfois les combler à partir d'autres œuvres, ou de rêveries qui me sont propres, issues d'une expérience qui n'appartient qu'à moi. J'use à ma guise de la scène et du texte que l'auteur a créé pour moi, et je n'en respecte pas l'intégrité. Aussi, le « morceau choisi », comme modèle ancien de l'extrait littéraire n'est pas un héritage à congédier : il est un régime de lecture parmi d'autres.

Nous avons vu de quelle manière il favorise pour les lecteurs en langue étrangère, une lecture-manducation, plus à même de permettre de retenir de petites unités linguistiques et de s'imprégner de leurs connotations, et comment les auteurs et éditeurs envisagent la nécessité de resserrer le texte, en adoptant une esthétique classique, adaptée pour la classe. Nous avons observé également qu'il existe une grande variété d'extraits, et avons distingué différentes réalisations concrètes de cette abstraction qu'est l'extrait : il peut prendre les traits du morceau choisi, du fragment, du document ou du passage. Le morceau choisi porte en lui un héritage scolaire, des valeurs d'unité et de classicisation, qui en font une petite œuvre soigneusement découpée et mise en page, quand le fragment affiche son incomplétude, page arrachée d'une œuvre à retrouver. Le morceau choisi peut conserver un rapport à l'œuvre de type emblématique (il doit en rappeler l'intégralité, la petite échelle venant représenter la grande)

ou ouvroir (l'incipit, souvent, appelle à la lecture de l'œuvre). Le texte emblématique, en FLE, vient souvent symboliser une œuvre-auteur, dans un rapport d'échelle plus lâche qu'en FLM. Il peut être monumentaliste et venir représenter, plutôt que l'œuvre, la place éminente du texte dans la culture cible : il a alors une valeur essentiellement patrimoniale. Le document littéraire, en FLE, qui se voudrait authentique, fait bien souvent l'objet d'une standardisation, notamment du point de vue linguistique, mais aussi idéologique : les multiples coupes internes que nous avons recensées et analysées témoignent des contraintes de la sélection et de quelques instrumentalisations du texte. L'extrait-document, comme preuve ou témoignage, est un échantillon linguistique ou culturel, mais n'envisage pas une appropriation par un sujet-apprenant. Enfin, les paragraphes du livre au long cours, lus à voix haute dans l'échange entre enseignants et apprenants, ou choisis par les apprenants, ne sont plus des extraits mais des passages, signalés par le changement de régime de lecture.

Nous pourrions ainsi résumer la valeur de l'extrait, sous ces différents avatars, dans l'échelle des corpus littéraires abordés : dans la production des corpus comme dans sa réception, l'extrait est un travail de concentration, dans son sens le plus concret (action de réunir dans un espace limité) comme dans son sens psychologique (action d'empêcher l'expansion de ses sentiments ou de ses pensées). Il est ainsi l'outil d'une focalisation à l'échelle 1 :1 du texte. Pour le lecteur en formation, il est également un format familier, et contribue à la mise à l'échelle du texte littéraire, à son caractère habitable. L'extraction peut également se définir comme une relation didactique au texte, qui utilise les variations d'échelle comme instrument d'étayage. Les adaptations, les textes en français facile ou les morceaux choisis sont à comprendre de ce point de vue : de la même manière que le modèle réduit, en architecture, permet de comprendre les relations entre la partie et le tout, l'extraction de la macrostructure est une manière d'aider à construire la lecture du texte.

La lecture longue comme machine expérientielle

La lecture longue implique un autre rapport au texte qui prenne nécessairement en compte l'échelle de la lecture, notamment dans sa dimension temporelle : elle est le lieu, au contraire, d'une dissémination, par opposition à la condensation de l'extrait, et au sens de Barthes. L'activité mnémonique du lecteur n'est plus focalisée sur le texte mais vient peu à peu intégrer l'épaisseur psychologique du lecteur à sa lecture : intégration de la dimension corporelle, identification aux personnages, jusqu'au sentiment de prêter vie et conscience à certaines figures du récit. Le jeu entre les expériences corporelles, les schèmes d'action et les valeurs du lecteur et la scène du texte fait de la lecture longue le lieu d'une expérience de

lecture, qui a la complexité de l'expérience réelle. La lecture longue est le vecteur de cette expérience de lecture qui joue un rôle majeur pour le lecteur en langue étrangère, celui d'une immersion existentielle dans la langue en cours d'apprentissage. La variation des niveaux, faite de manière consciente, permet de mettre en œuvre ces différents régimes de lecture et les bénéfices associés, en variant le format des textes (citations, extrait, chapitre, œuvre entière) et les échelles (macrostructure mise en évidence par des résumés, des adaptations multimodales, des versions en français facile). Reste que d'autres observations sont à faire pour comprendre l'expérience du lecteur en langue étrangère : il faudrait pouvoir comparer de plus grands ensembles de réceptions, à partir de textes plus ou moins légitimes, afin d'observer les choix du lecteur, les passages retenus lorsque l'essentiel du texte est oublié, pour mieux comprendre ce qui se joue dans l'appropriation des textes. Nous avons par exemple remarqué que le genre détermine certaines modalités de l'identification lors de la lecture : dans des formations où les étudiantes sont largement majoritaires, la question de ce que le genre fait à la réception et de sa prise en compte dans la production des corpus mériterait d'être posée³¹⁹.

L'enseignant excerpteur

Le choix des textes est aussi, pour les enseignants, un lieu majeur de l'identité professionnelle : en tant que geste professionnel, il engage des questions d'imitation, d'identification, de choix esthétiques, de valeurs, mais aussi de rythme, puisque le format des corpus obéit à des règles idiosyncrasiques. Ces corpus échappent ainsi aux formats traditionnels tels que les présentent les corpus éditoriaux ou d'examens, et inventent des formats singuliers : ils relèvent de la créativité des enseignants. À ce titre, continuer à rassembler des corpus littéraires constitués par les enseignants en FLE permet de réactualiser un objet didactique traditionnel de l'enseignement-apprentissage des langues, l'extrait littéraire, dans le cadre d'une approche par la formation des jeunes enseignants, visant leur autonomie, et de propositions didactiques mettant l'accent sur les pratiques littéraires et la subjectivité de l'apprenant. Le texte littéraire, même sous la forme de l'extrait, devient alors

³¹⁹ Segi Lukavska et Kuzmicova explorent la réception du genre dans les corpus dans un article venant de paraître : Segi Lukavská Jana et Kuzmicova Anezka, « Complex characters of many kinds ? : Gendered representation of inner states in reading anthologies for Czech primary schools », *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2022, 22, page 1-24.

un espace de subjectivation en langue étrangère, et le format bref échappe à la technicisation et au formalisme qui peuvent l'accompagner. Les apprenants voient dans l'extraction une manière immédiate de s'approprier le texte littéraire. Combinée à d'autres approches qui permettent d'acquérir des connaissances, la lecture-extraction évite la dépersonnalisation (au sens littéral) du questionnaire de compréhension. Elle permet de partager la responsabilité de la sélection et de la construction du corpus.

La question du choix des textes engage par ailleurs une conception de la didactique de la littérature et par conséquent de la littérature en tant que discipline. Nous avons observé que les corpus *in vitro* multiplient les étapes dans la construction des corpus, et ajoutent des instances responsables de la mise en extrait ou de la sélection des textes. Rappelons-en trois exemples : le choix d'extraits en FLE relevant du corpus canonique se fait à partir de la scolarisation de la littérature en FLM, et procède à une restriction de restriction. La sélection de textes pour des œuvres-auteurs se centre sur quelques passages récurrents : la rencontre sur le Mékong pour Duras, la madeleine de Proust. Enfin, les extraits poétiques de la littérature de langue française hors de France sont en très large majorité issus d'anthologies poétiques, et constituent une sélection au second degré. La production des corpus tend à distendre la relation entre l'enseignant et les textes. Dans une perspective relationnelle, il nous semble souhaitable de retisser ce lien entre l'excerpteur, le texte et les lecteurs en formation, en rapprochant la sélection de son contexte, en y intégrant une réflexion en amont sur les échelles du texte (la prise en compte de l'œuvre), et en aval sur les échelles du lecteur, enseignant et lecteur en formation. Nous pensons que le corpus canonique en particulier doit faire l'objet d'une telle recontextualisation : le domaine éditorial FLE en particulier doit questionner son rapport aux œuvres classiques, et relire les œuvres patrimoniales au prisme de leur réception par des lecteurs étrangers en formation (quelles résonances perceptuelles, émotionnelles, intellectuelles ou axiologiques ?) et non en partant de leur caractère représentatif de la culture française.

Pour une didactique de la variation des échelles

A la question initiale, qui posait de manière ludique la question de la sélection des textes, « quel morceau choisi(r) » ?, nous avons proposé de répondre par une meilleure prise en compte des variations possibles des échelles des textes et par une appropriation de la variété des gestes didactiques correspondants : il nous semble que c'est cette variété qui permet de mobiliser les différents échelons du lecteur en formation, et de prendre en compte aussi bien la construction d'une subjectivité en langue étrangère, que les besoins linguistiques et

socioculturels. Le régime de lecture propre à la lecture citationnelle s'accommode ainsi de textes longs, dont le lecteur ne cherchera pas à comprendre l'intégralité, mais s'appropriera des unités restreintes, à l'échelle 1 :1, en fonction de son arrière-plan expérimentiel, en effectuant de nombreuses greffes pour donner sens aux unités extraites. On peut ainsi choisir un chapitre, un fragment long, pour en faire le lieu de nouveaux choix, à l'échelon de la phrase. Macé note que « chez Barthes (...) la phrase est le lieu où le lecteur trouve son plaisir, l'échelle sensible à laquelle il se situe (ce qu'il retient de ses lectures, ce sont des "idées-phrases" ou des "phrases-chants") » (2011 : 194). Nous avons peu évoqué la question du genre poétique, au cours de ce travail : nous avons vu que les corpus produits réduisent le texte poétique à l'échelle de l'extrait. La lecture du recueil poétique peut cependant relever de ce régime citationnel, associant lecture intensive et manducation, en favorisant une sélection s'appuyant sur le crible du lecteur, perceptif, affectif, intellectuel : choisir les vers préférés d'un recueil, en faire le recensement, pour se les approprier et les partager, c'est associer la petite et la grande échelle. La lecture citationnelle implique de déléguer la sélection des passages dans le texte choisi. On observera que les réseaux sociaux de lecture accordent une très large part à la citation : si les critiques de lecteurs sont nombreuses, le partage de phrases ou de brefs paragraphes extraits d'œuvres aimées constitue la principale fonction de ces sites. L'immersion fictionnelle, elle, nécessite le temps long de la lecture : son régime de lecture demande la sélection d'œuvres comportant une transparence suffisante pour que la lecture devienne « délicieuse », pour que le lecteur se sente *à son aise* (c'est-à-dire, étymologiquement, ait suffisamment de place pour s'installer) : le travail de l'excerpteur sur la macrostructure (coupes, résumés, récits de présentation) ou les adaptations est un geste didactique visant à créer le confort suffisant pour permettre l'installation du lecteur dans l'espace de l'œuvre. Enfin, la lecture critique telle qu'elle est enseignée en contexte de formation correspond à la lecture attentive (*sedula lectio*) de textes brefs, à l'échelle 1 :1 : le lecteur arpente alors le territoire du texte dans ses moindres détails, mais ne peut s'y mouvoir qu'avec lenteur.

A un niveau épistémologique, il nous semble que la didactique de la littérature, dans le cadre d'une didactique des langues et des cultures, par la variété des terrains qu'elle embrasse, permet de dé-discipliniser la littérature, ou du moins, de rendre perceptible l'influence des contextes et des institutions dans l'enseignement de la littérature. Parce qu'elle confronte en permanence des terrains différents, elle joue, en synchronie, le rôle de décentrement que le regard historique peut également apporter : nous savons par exemple combien les échanges dans un domaine pluridisciplinaire comme la didactique des langues et

des cultures sont un exercice permanent de traduction, de découvertes de nouveaux terrains, et d'interdisciplinarité. Une constante de la didactique de la littérature est la place accordée au lecteur, qui n'est pas une conséquence de l'intérêt porté aux questions de la réception dans les études littéraires, mais un élément constitutif du regard porté sur la littérature, toujours envisagée dans sa relation avec un lecteur en formation. Nous avons montré que l'antériorité des formulations de Rosenblatt quant au sujet lecteur est un indice de ce point de vue propre à la didactique. Le terrain que nous avons abordé crée une perspective qui accentue l'importance accordée au lecteur : dans les situations de mobilité caractéristiques de nos étudiants, la littérature peut répondre au besoin de développer des éléments d'ordre perceptif, affectif, émotionnel ou idéologiques, de faire travailler l'expérience du lecteur à travers la scène du livre. La didactique de la littérature dans le domaine du français langue étrangère met ainsi l'accent sur une définition du lecteur comme sujet pluriculturel en formation.

Perspectives

Outre la transformation de nos pratiques d'enseignement en didactique de la littérature, cette recherche a ouvert pour nous plusieurs perspectives. Trois enquêtes à approfondir, plus ou moins larges nous apparaissent. D'abord, nous relevons la nécessité d'une observation de la mise en œuvre des extraits de manuel dans la classe du point de vue de l'intégration de l'œuvre (œuvre-livre, œuvre-auteur) : à quelles conditions les enseignants s'affranchissent-ils de la standardisation du corpus éditorial ? Dans quelle mesure une appropriation des textes par les apprenants est-elle possible ? Ensuite, l'observation de la réception à partir de traces de lectures ouvertes, et de la forme des rêveries de lecture a fait apparaître le genre comme un paramètre important de la réception, peut-être culturellement marqué. Peut-on observer des appropriations différentes, à tous les niveaux, en fonction du genre et de sa construction ? Ce paramètre est-il intégré dans la production en fonction de la réception : en d'autres termes, dans quels contextes le genre a-t-il déjà été pris en compte dans le choix des textes ? Nous avons vu, pour l'enseignement féminin au XIX^e siècle, que la censure des textes était revendiquée, mais a-t-on d'autres formes de prise en compte du genre dans la réception ? Enfin, les supports numériques de lecture peuvent induire de nouveaux rapports à la lecture longue : quels régimes de lecture pratique-t-on lorsque l'on dispose d'un texte numérique sur un support personnel qui fait disparaître le format de l'œuvre, mais permet de passer de la petite échelle ou infra, en traduisant instantanément, en recherchant des termes, à la plus grande échelle ?

La littérature est multiple : transmission et machine expérientielle, lieu de connaissance des cultures d'expression française et scène intime d'un discours endophasique où s'approprier un moi en langue étrangère. Parcourir les échelles des textes, c'est exiger de tenir ensemble, dans l'enseignement de la langue, deux pôles de la littérature, en renonçant à les hiérarchiser. Si l'on essaie, pour conclure, de synthétiser imparfaitement ces pôles, on peut définir d'un côté une littérature comme connaissance, concentrée, condensée dans la didactisation d'extraits, relevant d'un régime de lecture intellectuel valorisé par le discours de l'école, de l'université et de la critique littéraire et recourant à l'expertise d'excerpteurs dont le savoir et le savoir-choisir sont importants. De l'autre (mais la porosité est immense), une littérature comme expérience, associée à la temporalité de l'œuvre longue, mais aussi à la manducation de la phrase, à l'intensité d'un *par cœur* choisi, à un régime de lecture expérientiel, mobilisant valeurs, corps, sens et émotions. La complexité de la didactique des langues et des cultures est un lieu privilégié pour explorer ce second pôle, moins institutionnalisé, qui accorde une large place au sujet.

Bibliographie

1. Didactiques du français et des langues

ABOAB Déborah, ROLLINAT-LEVASSEUR Ève-Marie et WOERLY Donatienne, « Le développement des capacités de reliance par des rencontres entre étudiants francophones et étudiants en langue française », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 2017, Vol. 37 N°1.

ADEN Joëlle, « Langues et langage dans un paradigme énonctif », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2017, 14, 1.

AFEF, « Manifeste de Charbonnières Propositions pour une rénovation de l'enseignement du français », *Le français aujourd'hui*, 1970, 9.

AHR Sylviane, BUTLEN Max et ELALOUF Marie-Laure, « Lectures sur écran, lectures sur papier. Discours et représentations des élèves de 15 ans », *Le français aujourd'hui*, 2012, 178, 3, p. 65-76.

AHR Sylviane, *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2013.

ALBERT Marie-Claude et SOUCHON Marc, *Les textes littéraires en classe de langue*, Vanves, Hachette, 2000.

ANDERSON Patrick, *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses universitaires Franc-Comtoises, 1999.

ARNSDORF Dieter, *Lesen in der Fremdsprache*, Paris, Didier, 1998.

AUGER Nathalie, *Le manuel de langue : objet de construction de l'interculturel*, Louvain-la-Neuve, Editions Modulaires Européennes, 2007.

AURIAC Yvette, CANAL Bernard, DEJEAN Nicole, JORGENSEN Catherine et MILLAT Anne, « Lire, étudier une œuvre intégrale », *Le français aujourd'hui*, 1997, 117.

BABIN Julie, *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*, Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2016.

- BAILLY Danielle, *Didactique de l'anglais*, Paris, Nathan, 1997.
- BEACCO Jean-Claude (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues: autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, 2013.
- BEACCO Jean-Claude, « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation », *Pratiques*, 2013, 157-158, p. 189-200.
- BEACCO Jean-Claude, *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2007.
- BEGUELIN-ARGIMON Victoria, « Des lectures et des écritures du texte littéraire en langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2016, 13,
- BELHADJIN Anissa et PERRET Laëtitia (dir.), *L'extrait et la fabrique de la littérature*, Berlin, Peter Lang, 2019.
- BELHADJIN Anissa et BISHOP Marie-France, *Usages des extraits en classe de français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2022.
- BEMPORAD Chiara et FIVAZ Luc, « Paroles d'enseignants : texte littéraire et langues étrangères », *Les langues modernes*, 2018, 1, p. 39-48.
- BEMPORAD Chiara et FRANÇOIS Cyrille, « D'un texte à l'autre : la lecture littéraire avec des textes médiateurs », *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*, 65, 2019, p. 124-139.
- BEMPORAD Chiara et JEANNERET Thérèse, *Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures*, CLE International, 2019.
- BEMPORAD Chiara (dir.), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Lausanne, Études de Lettres, 2007.
- BEMPORAD Chiara, « Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues étrangères : la biographie du lecteur plurilingue », 2010, p. 18.
- BEMPORAD Chiara, « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », *Études de lettres*, 2014, 1, p. 65-84.
- BENAMOU Michel, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette, 1971.
- BENTO Margaret, « La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège », *Recherches en didactiques*, 2013, N° 15, 1, p. 61-89.

BERNSTEIN Basil, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*, les Presses de l'Université Laval, 2007.

BERTOLETTI Maria Cecilia, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse », *Le Français dans le monde*, p. 55-63.

BERTRAND Olivier, SCHAFFNER Isabelle et ÉCOLE POLYTECHNIQUE (FRANCE) (dir.), *Quel français enseigner ? la question de la norme dans l'enseignement-apprentissage*, Palaiseau, Éditions de l'École polytechnique, 2010.

BESSE Henri, « Documents authentiques et textes littéraires dans l'enseignement d'une langue étrangère », *Revue d'Etudes Francophones*, 1997, 7, p. pp.153-187.

BESSE Henri, « Quand la figure de Mentor était le miroir des maîtres de langues », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2003, 30, p. 131-144.

BIGOT Violaine et CADET Lucile, *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve, 2011.

BISHOP Marie-France et BELHADJIN Anissa, *Ecole et patrimoines littéraires : tensions et débats actuels*, Paris, Champion, 2015.

BISHOP Marie-France et DOQUET-LACOSTE Claire, « Place et statut du récit dans les écrits intermédiaires à l'école : carnets de lecture, carnets d'expériences et d'observations », *Pratiques*, 2007, 133-134, p. 165-191.

BISHOP Marie-France et BOIRON Véronique, « Des usages didactiques du personnage », *Le français aujourd'hui*, 2018, 201, 2, p. 5.

BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Archives contemporaines/AUF, Paris, 2011.

BLONDEAU Nicole, « Littératures et didactiques du FLE/FLS : pour une poétique du divers », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 2011, 22.

BLONDEAU Nicole, ALLOUACHE Ferroudja et POTOLIA Anthippi, « Littératures des migrations et des exils : espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues », *Italiano Lingua Due*, 2021, p. 419-432.

BORDETAS BONILLA Alba et COLLE QUESADA Marie-Mandarine, « Texte littéraire et langues étrangères : quelles représentations pour les futurs enseignants ? », *Les langues modernes*, 2018, 1.

BORGES Cecília, MALO Annie et TARDIF Maurice, *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, 2017.

BOURGAIN Dominique et PAPO Eliane, *Littérature et communication en classe de langue*, Paris, Didier/Hatier, 1989.

BREAL Michel, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Librairie Hachette, 1872.

BRONCKART Jean-Paul, « Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français », *Pratiques*, 2008, 137-138, p. 97-116.

BRONCKART Jean-Paul, « Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues », *Recherches en didactiques*, 2013, 15, 1, p. 15-37.

BUTLEN Max et HOUDART-MEROT Violaine (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Cergy-Pontoise ; [Amiens] ; Le Kremlin Bicêtre, Université de Cergy-Pontoise, CRTF ; Encrage ; Diff. Belles Lettres, 2009.

CADET Lucile et GUERIN Emmanuelle, « FLM, FLE, FLS, au-delà des catégories », *Le français aujourd'hui*, 2012, 176, p. 3-6.

CAMBRON Micheline et LANGLADE Gérard, *L'événement de lecture*, Nota Bene, 2015.

CANELAS-TREVISI Sandra et GAGNON Roxane, *L'analyse des données didactiques sélection, synthèse, description, interprétation*, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble 3, 2014.

CANVAT Karl, « Manuels des origines, origines des manuels : l'enseignement de la littérature, de Batteux à Lanson », *Le français aujourd'hui*, 2016, 194, 3, p. 25-34.

CASTELLOTTI Véronique, *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier, 2017.

CHARTIER Anne-Marie, DEBAYLE Jocelyne, JACHIMOWICZ Marie-Paule et FRAISSE Emmanuel, « Lectures pratiquées et lectures déclarées - réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM » dans *Les Etudiants et la lecture*, Presses Universitaires de France, 1993, p. 73-97.

CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, 1985^e éd., Grenoble, La pensée sauvage.

CHRIST Herbert, « Comment a-t-on traité la littérature française dans les lycées et collèges allemands entre 1850 et 1900 ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 1999, 23, p. 248-270.

CICUREL Francine, *Lectures interactives en langues étrangères*, Vanves, Hachette, 1991.

CICUREL Francine, « Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire », *Etudes de lettres*, 2007.

CICUREL Francine, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, 2011, 149-150, p. 41-55.

COLLES Luc, « Les textes en français simplifié », *Praxis*, 2002, 4, p. 402-409.

COLLES Luc (dir.), *Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et média*, Cortil-Wodon, E.M.E, 2007.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> , 2018, consulté le 25 juin 2020

COSNIER-LAFFAGE Frédérique, « Gestes de lecture et d'écriture : vivre les poèmes dans la voix », *Le français aujourd'hui*, 2019, 205, 2, p. 57-66.

COSTE Daniel « Apprendre la langue par la littérature ? » dans *Littérature et classe de langue français langue étrangère*, Paris, Hatier-Crédif, 1982, p. 59-73.

COSTE Daniel, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Didier/Hatier, 1994.

COSTE Daniel, « Sur quatre moments de la formation en France des enseignants de français aux étrangers », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2015, 55, p. 171-192.

COTTON Nathalie Isabelle, « Comment contextualiser les manuels FLE pour un public éloigné de la France et du français : le cas de Taïwan », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2012, 168, 4, p. 445-458.

CUQ Jean-Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier, 2008.

DAUNAY Bertrand, « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, 2007a, 159, p. 139-189.

DAUNAY Bertrand, « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *Le Français aujourd'hui*, 2007b, 2, 157, p. 43-51.

DAUNAY Bertrand, « Français et littérature : une ou des discipline (s) », *Le français aujourd'hui*, 2010, 168, 1, p. 23-30.

DEBYSER Francis, « « La découverte du parlé grâce au document sonore », *Le Français dans le monde*, 1979, 145, p. 80-81.

DE FRAISSINET, *L'enseignement des belles-lettres et la manière de former les mœurs de la jeunesse*, Paris, Desaint, 1758.

DEFAYS Jean-Marc et SAENEN Frédéric, *La littérature en FLE: états des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette français langue étrangère, 2014.

DELBART Anne-Rosine, « Textes en français simplifié: simplicité ou simplisme ? », *Enjeux*, 1994, 31.

DELGADO Pablo, VARGAS Cristina, ACKERMAN Rakefet et SALMERÓN Ladislao, « Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension », *Educational Research Review*, 2018, 25, p. 23-38.

DEMAIZIERE Françoise et NARCY-COMBES Jean-Paul, « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2007, 4, 4.

DEMOUGIN Françoise, *Lire dans la langue de l'autre*, Montpellier, Université Montpellier 3, 2006.

DEMOUGIN Patrick, « Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2002, 125, 1, p. 69-81.

DENIZOT Nathalie, *Genres littéraires et genres textuels en classe de français : scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, Thèse de doctorat, Université Lille 3, 2008.

DENIZOT Nathalie, *La scolarisation des genres littéraires: 1802-2010*, Bruxelles, P.I.E. Lang, 2013.

- DENIZOT Nathalie, « Étudier les corpus littéraires scolaires dans les manuels : panorama des recherches et apports de la didactique du français » dans *Analyser les manuels. Questions de méthodes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 33-50.
- DENIZOT Nathalie, « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? : L'exemple des corpus scolaires », *Le français aujourd'hui*, 2016, 194, 3, p. 35.
- DENIZOT Nathalie, DUFAYS Jean-Louis et LOUICHON Brigitte, *Approches didactiques de la littérature*, 2019.
- DOMPMARTIN-NORMAND, « Écrivains plurilingues et étudiants de FLE Rencontres et résonances », *Carnets*, 2016.
- DOQUET-LACOSTE Claire et LAUBE Sylvain, « Les écrits intermédiaires au cycle 3 Carnet de lecture et carnet d'expériences au Cycle 3 : quels outils pour quelle construction de savoirs ? » dans *Actes du colloque AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation)*, Strasbourg, 2007.
- DOQUET-LACOSTE Claire, *Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2*, Linguistique, Sorbonne nouvelle - Paris 3, 2003.
- DOUBROVSKY Serge et TODOROV Tzvetan, *L'enseignement de la littérature*, Paris, Hermann, 2012.
- DUFAYS Jean-Louis et FORQUIN Jean-Claude, « Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international » dans *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- DUFAYS Jean-Louis, « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil*, 2006, 33, p. 79-101.
- DUFAYS Jean-Louis, « Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques », *Recherches*, 2007, 46, p. 71-90.
- DUFAYS Jean-Louis, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? », *Pratiques*, 2011, 149-150, p. 227-248.
- DUFAYS Jean-Louis, BRUNEL Magali, CAPT Vincent, BARTHELEMY Marie et FONTANIEU Valérie, « Lire une nouvelle en extraits avec des élèves de 9 à 15 ans : quels aspects du texte et quelles variations ? », *Repères*, 2021, 64, p. 53-73.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire: histoire, théories, pistes pour la classe*, 2. éd., Bruxelles, De Boeck, 2005.

ÉTIENNE Bénédicte et MONGENOT Christine, « Adapter les textes littéraires : la littérature doit-elle avoir peur du lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, 2021, 213, 2, p. 5-14.

FIEVET Martine, *Littérature en classe de FLE*, Paris, Clé International, 2013.

FIVAZ Luc, « L'apprentissage de la lecture littéraire par le développement des compétences littéraires - une conception allemande de l'enseignement de la lecture littéraire en classe de langue étrangère », *Recherches et applications Le français dans le monde*, 65, p. 112-120.

FRAGONARD Marie-Madeleine, « L'apprentissage des notions littéraires : latin/français, dans/hors scolarité (XVIIe-XVIIIe siècles) » dans *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, Paris, Riveneuve, 2011.

FRAISSE Emmanuel, *Les Etudiants et la lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

FRAISSE Emmanuel et HOUDART-MEROT Violaine, *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, Créteil, SCÉRÉN-CRDP Créteil, 2004.

FRAISSE Emmanuel, « Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau », *Le français aujourd'hui*, 2011, 172, 1, p. 11.

FRIER Catherine, GROSSMAN Francis et SIMON Jean-Pascal, « Lecture et construction du sens : évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG », *Lidil*, 1994, 10.

GABATHULER Chloé et SCHNEUWLY, BERNARD, « Relations esthétique, éthique et émotionnelle au texte littéraire. Deux textes contrastés au fil des niveaux scolaires », *Lidil*, 2014, 49, p. 153-176.

GALISSON Robert, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE, 1991.

GALLIGANI Stéphanie, « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », *Linx*, 2003, 49, p. 141-152.

GENNAÏ Aldo et RICHARD-PRINCIPALLI Patricia, « Quelles formes de présence de l'œuvre dans la présentation des extraits ? Le cas de manuels de français pour le cycle 3 (CM2) » dans *Usages des extraits en classe de FLE*, Namur, Presses Universitaires de Namur.

GENNAÏ Aldo, RICHARD-PRINCIPALLI Patricia et BOUTEVIN Christine, *Défense et illustration de la didactique de la littérature*, Montréal, Les Presses de l'écureuil, 2022.

GLAUDES Pierre et REUTER Yves, *Personnage et didactique du récit*, Metz, Université de Metz, 1996.

GODARD Anne, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015.

GODARD Anne, « L'expérience plurilingue des écrivains : autobiographies langagières et formation », *Les langues modernes*, 2018, 1.

GODARD Anne, ABOAB Deborah, WOERLY Donatienne et ALLANEAU RAJAUD Virginie, « “ Plurilinguisme et littérature : ateliers de lecture/écriture pour le FLE à l'université ” », Angers, France, 2018.

GODARD Anne, HAVARD Anne-Marie et ROLLINAT-LEVASSEUR Ève-Marie, *L'expérience de lecture et ses médiations: réflexions pour une didactique*, Paris, Riveneuve, 2011.

GOÏ Cécile et HUVER Emmanuelle, « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? », *Le français aujourd'hui*, 2012, 176, 1, p. 25.

GRASSIN Jean-François et CHANTAL Parpette, « Mise en œuvre de la recherche en didactique dans un centre universitaire de FLE : démarches, atouts et contraintes. », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2020, 17-3, 17-3.

GRUCA Isabelle, *Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE. Etude de didactique comparée*, Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3, 1993.

GUERIN Emmanuelle, « “L'outre-langue” des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale », *Pratiques*, 2010, 145-146, p. 45-54.

HAMADACHE Tahar et AMMOUDEN M'hand, « Les textes littéraires dans l'enseignement du français en Algérie », *Les langues modernes*, 2017, 4.

HEBERT Manon, « Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté », *Revue du Nouvel-Ontario*, 2009, 34, p. 83-117.

HEBERT Manon, « Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur ? », *Repères*, 2010, 42, p. 83-103.

HOUDART-MEROT Violaine, « L'œuvre intégrale : aperçu historique et enjeux », *Le français aujourd'hui*, 1997, 117, p. 3-13.

HOUDART-MEROT Violaine, *La culture littéraire au lycée*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1998.

HOUDART-MEROT Violaine, « Une histoire ancienne, de nouveaux défis : L'enseignement de la littérature en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2012a, 61, p. 59-70.

HOUDART-MEROT Violaine, « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? », *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2012b, p. 23-36.

HUYNH Jeanne-Antide et MONGENOT Christine, « Présentation. Corpus littéraires en question », *Le français aujourd'hui*, 2011, 172, 1, p. 3.

JOUVE Vincent, « Lecture littéraire et lecture engagée » dans Isabelle Poulin et Jérôme Roger (dir.), *Le lecteur engagé : Critique - enseignement - politique*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2019, p. 221-228.

KIEFER Irène, « L'Œuvre intégrale à l'école : représentations et pratiques », *Le français aujourd'hui*, 1997, 117, p. 14-21.

KORDONI Angeliki, *La Littérature dans les Départements de Langue et de Littérature françaises en Grèce : enjeux, représentations, méthodes, propositions didactiques*, Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures, Sorbonne nouvelle - Paris 3, Paris, 2015.

KOTTELAT Patricia, « L'iconographie dans les manuels de littérature FLE : fonctions et enjeux didactiques », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2005, 138, 2, p. 205-221.

KRAMSCH Claire, *The Multilingual Subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters*, Oxford University Press, 2009.

KUENTZ Pierre, « L'envers du texte », *Littérature*, 1972, 7, p. 3-26.

LACELLE Nathalie et LANGLADE Gérard, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres » dans *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 55-64.

LANGLADE Gérard, *L'œuvre intégrale au collège et au lycée: lecture, étude, prolongements. Tome I*, Toulouse, CRDP, 1991.

LANGLADE Gérard, « Œuvres intégrales romanesques » dans *Lire méthodiquement des textes*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1995, p. 143-163.

LANGLADE Gérard, « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement », *Tréma*, 2002, 19, p. 17-28.

LANGLADE Gérard, « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le français aujourd'hui*, 2004, 145, 2, p. 85-96.

LANGLADE Gérard, « L'activité "fictionnalisante" du lecteur » dans Béatrice Laville et Brigitte Louichon (dir.), *Les enseignements de la fiction*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2019, p. 163-176.

LANSON Gustave, *Méthodes de l'histoire littéraire*, Paris, Les Belles Lettres, 1925.

LARRIVE Véronique, « Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif », *Repères*, 2015, 51, p. 157-176.

LAVIGNE Judith, GIASSON Jocelyne et SAINT-LAURENT Lise, « Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2013, 10, 2, p. 165-179.

LE FERREC Laurence, « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines », *Le français aujourd'hui*, 2012, 176, 1, p. 37.

LE FUSTEC Annie et SIVAN Pierre, « Lectures sans esquives », *Le français aujourd'hui*, 2004, 145, 2, p. 49.

LE GOFF François et FOURTANIER Marie-José (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception*, Namur (Belgique), Presses universitaires de Namur, 2017.

LE GOFF François, *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Metz, 2006.

LEBRUN Monique, « Le Journal dialogué : pour faire aimer la lecture », *Québec français*, 1994, 94, p. 34-36.

LEBRUN Monique, « Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse », *Repères*, 1996, 13, 1, p. 69-84.

LEBRUN Monique (dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

LEBRUN Monique, « Lire des textes littéraires à l'heure des humanités numériques », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2015, 1.

LEBRUN Monique, LACELLE Nathalie et BOUTIN Jean-François, « Dispositifs numériques pour l'enseignement de la littérature », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2018.

LEDUR Dominique et DE CROIX Séverine, « Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2013, 8, 1, p. 31-40.

LEMIEUX Amélie et LACELLE Nathalie, « Approches transactionnelle, subjective, et phénoménologique en didactique de la lecture », *Myriades : Revue d'études francophones*, 2016, 2, 1, p. 14-28.

LIU Bo, YIN Li, « Pourquoi intégrer la littérature dans la didactique de la langue? », *Synergies Chine*, , 2.

LOUICHON Brigitte et PERETTI Isabelle DE, « Patrimoine littéraire, littérature patrimoniale » dans *Un Dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris, Honoré Champion, 2020.

LOUICHON Brigitte et PERRIN-DOUCEY Agnès, « Le sujet lecteur en formation d'enseignant·e·s », *Pratiques*, 2020, 187-188.

LOUICHON Brigitte (dir.), *La littérature en corpus : corpus implicites, explicites, virtuels*, Dijon, SCÉRÉN-CRDP Bourgogne, 2009a.

LOUICHON Brigitte, *La littérature après coup*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009b.

LOUICHON Brigitte, « Le patrimoine : du passé dans le présent » dans *Ecole et patrimoine littéraire, tensions et débats actuels*, Paris, Honoré Champion, 2015a, p. 93-106.

LOUICHON Brigitte, « Mémoire et remémoration de l'événement de lecture » dans *L'Événement de lecture*, Nota Bene, 2015b, p. 79-97.

LOUICHON Brigitte, « Pourquoi il faut continuer à s'intéresser aux manuels scolaires... », *Le Français aujourd'hui*, 2016, 3, 194, p. 107-112.

LOUICHON Brigitte, « Modalités de l'adaptation livresque d'une œuvre patrimoniale », *Le français aujourd'hui*, 2021, 213, 2, p. 17-29.

LOUICHON, BRIGITTE et ROUXEL Annie, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure: actes des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, Université Bordeaux 4, IUFM d'Aquitaine et Université Bordeaux 3, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

MAILLARD DE LA CORTE GOMEZ Nadja, « Quel corpus de textes littéraires dans les formations de français langue étrangère à l'université : discours et pratiques d'enseignants », *Le Langage et l'Homme*, 2009, 44, 1, p. 17-30.

MAILLARD DE LA CORTE GOMEZ Nadja, « Enseigner le français en contexte universitaire à des étudiants non francophones en mobilité : quelle place pour les littératures francophones ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2018a, 64, p. 98-110.

MAILLARD DE LA CORTE GOMEZ Nadja, « Texte littéraire et enseignement des langues : enjeux formatifs - Introduction », *Les langues modernes*, 2018b, 1, p. 11-15.

MAJDALANI Charif, « Les études françaises au Liban : une vieille histoire et ses mutations » dans *La littérature française du 20e siècle lue de l'étranger*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2017, p. 133-138.

MARCANT Marie-Dominique, *Etude des choix didactiques et des démarches d'enseignement/apprentissage de la littérature dans les cursus universitaires de FLE : le cas de l'université de Birzeit en Palestine*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Paris, 2016.

MARCHAND Frank, « Français langue maternelle et français langue étrangère : facteurs de différenciations et proximités », *Langue française*, 1989, 82, p. 67-81.

MAREUIL André, « Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967) », *Revue française de pédagogie*, 1969, 7, 1, p. 31-45.

MASSOL Jean-François (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble, UGA Éditions, 2017.

MATHIS Noëlle, « Pratiques de littératies multiples en atelier d'écriture plurielle : une fenêtre ouverte à l'expression d'identités plurilingues », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 2014, 53, 1, p. 73-85.

MAYEUR Didier, « L'œuvre intégrale de la sixième à la troisième », *Le français aujourd'hui*, 1997, 117, p. P44-48.

MAZAURIC Catherine, FOURTANIER Marie-José et LANGLADE Gérard (dir.), *Le texte du lecteur*, Berne, Peter Lang, 2011a.

MAZAURIC Catherine, FOURTANIER Marie-José et LANGLADE Gérard (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles ; New York, P.I.E. Peter Lang, 2011b.

MAZAURIC Catherine, « Une littérature en commun ? Corpus prescrit et mises en frontières » dans Institut universitaire de formation des maîtres d'Aquitaine et Université de Bordeaux III (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure : actes des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, Université Bordeaux 4, IUFM d'Aquitaine et Université Bordeaux 3, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

MERCIER Jean-Pierre, « La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2010, 13, 2, p. 177.

MILCENT Bénédicte, *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, Thèse de doctorat, Grenoble, 2006.

MOIRAND Sophie, *Situations d'écrits*, 1979.

MOLINIE Muriel, *Autobiographie et réflexivité*, Paris, Les Belles Lettres, 2006a.

MOLINIE Muriel, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, 2006b, Le français dans le monde. Recherches et applications.

MÜNCHOW Patricia VON, « Le discours d'adolescents dans les manuels scolaires de lecture en France et en Allemagne », *Adolescence*, 2009, T. 27 4, 4, p. 921-930.

MÜNCHOW Patricia VON, « Motiver l'élève pour la lecture : comparaison de manuels scolaire en français et en allemand langues maternelles » dans *L'expérience de lecture et ses médiations*, Paris, Riveneuve, 2011, p. 123-140.

MUNI TOKE Valelia, « Les présupposés ethnodidactiques de la coupure disciplinaire FLE/FLS/FLM », *Le français aujourd'hui*, 2012, 176, 1, p. 11.

NABARRA Alain, « À quoi sert de connaître son Télémaque... ». Télémaque et l'apprentissage du français aux États-Unis au XVIIIe siècle », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2003, 30, p. 145-156.

NATUREL Mireille, *Pour la littérature*, Paris, CLE International-Nathan, 1995.

NONNON Elisabeth, « L'école et ses «mauvais lecteurs» », *Repères*, 2007, 35, 1, p. 5-30.

NORTON Bonny, *Identity and language learning: extending the conversation*, Second Edition, Bristol, Multilingual Matters, 2013.

OCDE, *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Enseignement et compétences*, Paris, OCDE, 2001.

OLLIVIER Christian, « Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle », *LIDIL*, 2015, 52, p. 15-37.

OUELLET Sébastien, « Un dispositif didactique pour favoriser l'appropriation de la littérature. Mise à l'essai d'activités de lecture-écriture au Québec et en France », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2016, 35, p. 123-142.

OUTERS Pierre, « L'extrait littéraire au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique », *Repères*, 2021, 64, p. 35-51.

PERRET-TRUCHOT Laetitia, *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthode*, Rennes, PU Rennes, 2015.

PETITJEAN André, « 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *Pratiques*, 2014, 161-162.

PETITJEAN André, *Didactiques du français et de la littérature*, Metz, Université de Lorraine, 2016.

PEYTARD Jean (dir.), *Littérature et classe de langue : français langue étrangère*, Paris, Hatier, 1988a.

PEYTARD Jean, « Usage du texte littéraire en classe de langue de français langue étrangère, éléments de problématique. », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 1988b, p. 7-17.

PEYTARD Jean, « Variations de l'écriture, ou la littérature comme enseignement de la langue », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 1991, 3, p. 47-56.

POISSON Yves, « L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, 2009, 9, 3, p. 369-378.

PORCHER Louis, *Le Français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP/Hachette, 1995.

PUJOL Mercè et VERONIQUE Daniel, *L'acquisition d'une langue étrangère: recherches et perspectives*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation, 1991.

PUOZZO CAPRON Isabelle et PICCARDO Enrica, « “Au commencement était l’émotion” : Introduction », *LIDIL*, 2012, 48, p. 5-16.

PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1988.

PUREN Christian, « Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures », *Le langage et l’homme*, 2014, XLIX.1, p. 127-137.

PUREN Christian, « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l’enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », pp. 13-34 in : VIGNERON Denis, VANDEWOUDE Déborah, PINEIRA-TRESMONTANT Carmin, *L’enseignement-apprentissage des langues étrangères à l’heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*, Arras, Artois Presses Université, 2015.

RAIMOND Anne-Claire, « Convergences et spécificités de l’enseignement de la littérature en français langue étrangère et maternelle », *Recherches et applications Le français dans le monde*, 2019, 65, p. 81-94.

REBOULLET André, « Les auteurs français et l’enseignement du FLE », *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 1999, 24.

REUTER Yves et PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne, *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d’Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2006.

REUTER Yves, « L’objet livre », *Pratiques*, 1981, 32, p. 105-113.

REUTER Yves, « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques propositions », *Pratiques*, 2013, 157-158, p. 153-164.

REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle et LAHANIER-REUTER Dominique, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2013, vol.3e éd.

RICHEUR Jean-Jacques, « Lire des textes longs en FLE », *Le français aujourd’hui*, 1997, 117, p. P44-48.

RINCON-RESTREPO Claudia, *Didactique du texte littéraire dans l’enseignement universitaire du français en Colombie Histoire, actualité et perspectives*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Sorbonne nouvelle - Paris 3, Paris, 2016.

RIQUOIS Estelle, *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Rouen, 2009.

RIVIERE Marie, *Lecteurs plurilingues. Lire des livres en plusieurs langues dans un contexte mondialisé*, Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures, 2014.

RIVIERE Véronique, « Comment saisir l’agir enseignant? Quelques repères et outils conceptuels pour l’analyse des discours sur les pratiques professionnelles » dans *Discours d’enseignants sur leur action en classe*, Riveneuve, 2011, p. 71-85.

ROBERT-LAZES Catherine, « L’œuvre intégrale au lycée : réflexion sur des représentations enseignantes », *Le français aujourd’hui*, 1997, 117, p. 22-28.

RONVEAUX Christian et BABIN Julie, « Œuvre intégrale » dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Grenoble, UGA, 2019.

ROSENBLATT Louise Michelle, *The reader, the text, the poem*, Southern Illinois University Press, 1978.

ROSENBLATT, Louise Michelle, *Literature as Exploration*, New York City, D.Appleton-Century company, 1938.

ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Actes du colloque Sujets lecteur et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004.

ROUXEL Annie, « Autobiographies de lecteurs à l’entrée au lycée », *Le français aujourd’hui*, 2004, 147, 4, p. 57.

ROUXEL Annie, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l’expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd’hui*, 2007, 157, 2, p. 65-73.

ROUXEL Annie, « Ma vérité dans cet éclat du texte... Lectures fondatrices : révélation, a/encrage et réancrage » dans *L’événement de lecture*, Montréal, Nota Bene, 2015, p. 127-143.

SCHNEUWLY Bernard, « À quoi réfléchit le praticien réflexif? Objets et outils d’enseignement comme points aveugles », *Le français aujourd’hui*, 2015, 188, 1, p. 29-38.

SCHÖN Donald A., *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*, Éditions Logiques, 1994.

SENSEVY Gérard et MERCIER Alain, *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

SEOUD Amor et DUFAYS Jean-Louis, « Lecture littéraire en français langue étrangère » dans *Un Dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris, Honoré Champion, 2019, p. 76-80.

SEOUD Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier, 1997.

SHAWKY-MILCENT Bénédicte, BRILLANT Nathalie, LE GOFF François et LACELLE Nathalie, *Autobiographies de chercheur·se·s, lecteur·ice·s, scripteur·ice·s*, Les Presses de l'écureuil, 2020.

SHAWKY-MILCENT Bénédicte, *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016.

SIMON Jules, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Librairie Hachette, 1874.

SOUCHON MARC, « Lecture de textes en LE et compétence textuelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2000, 13.

SPAËTH Valérie, « La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX^e siècle: une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants et aux colonisés », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, 1999, 23, p. 124-140.

SPAËTH Valérie, « La question de l'autre en didactique des langues », *Glottopol*, 2014, 23.

SPAËTH Valérie, « Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicités », *Langue française*, 2020, 208, 4, p. 7-20.

TAUVERON Catherine, *Le personnage, un objet à construire : traitement didactique à l'école élémentaire*, Clermont-Ferrand 2, 1993.

TAUVERON Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 1999, p. 9-38.

ULMA Dominique et SCHÄFER Isabelle, « Se former à enseigner la littérature dans le cours de langue étrangère en Angleterre », *Les langues modernes*, 2018, 4.

ULMA Dominique et WINKLER Iris, « L'enquête IMEN-Littérature : vers une comparaison franco-allemande du rapport des futurs enseignants au canon littéraire », *Nouveaux Cahiers d'Allemand : Revue de linguistique et de didactique*, 2010, 28/1, p. 19-46.

ULMA Dominique, « Vers une « bibliothèque idéale » européenne ? », *Repères*, 2008, 38, p. 13-28.

VECK Bernard, *Texte, thème, problématique. Morceaux choisis, composition française, listes d'oral*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.

VECK Bernard, *Œuvres intégrales et projet de lecture*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1998.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, « Le manuel comme discours de scolarisation », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2002, 125, 1, p. 37-52.

VERRIER Jean, « Molière, Todorov, œuvres complètes », *Le français aujourd'hui*, 1997, 117, p. 91-97.

VIGNER Gérard, *Lire : du texte au sens ; éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE International, 1979.

VIGNER Gérard, « Leçons de mots, leçons de choses. Vocabulaire, langage et connaissance du monde dans les approches du français à l'école coloniale », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2018, 60-61.

VLAD Monica, *Lire des textes en français langue étrangère à l'école. Étude sur un corpus de programmes de manuels roumains de français langue étrangère pour le lycée*, Cortil-Wodon, E.M.E., 2005.

WELLER Franz Rudolf, « Literatur im Französischunterricht heute. Bericht über eine größere Erhebung zum Lektüre-"Kanon" », *Französisch heute*, 2000, 31, p. 138-159.

WEN Ya, « La lecture littéraire dans l'enseignement de la littérature française en Chine », *Synergies Chine*, 2015, 10, p. 245-263.

ZEITER Anne-Christel et BEMPORAD Chiara, « Identité et investissement dans l'acquisition des langues. Une traduction de l'introduction d'Identity and Language Learning », *Lidil*, 2016, 54, p. 189-206.

ZHANG-COLIN Ying, « La place de la littérature dans les programmes scolaires de chinois depuis 1979 », *Les langues modernes*, 2017, 4.

2. Autres références théoriques

ADAM Jean-Michel et GOLDENSTEIN Jean-Pierre, *Linguistique et discours littéraire*, Paris, Larousse, 1976.

ADAM Jean-Michel et HEIDMANN Ute, *Le texte littéraire : pour une approche interdisciplinaire*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 2009.

ADAM Jean-Michel, *Les textes : types et prototypes*, 4e édition, Malakoff, Armand Colin, 2017.

ADAM Jean-Michel, *Souvent textes varient. Génétique, intertextualité, édition et traduction*, Paris, Classiques Garnier, 2018a.

ADAM Jean-Michel, « Chapitre 5. Genèse et expérimentation du paragraphe dans la prose romanesque » dans *Le paragraphe : entre phrases et texte*, Paris, Armand Colin, 2018b, p. 181-199.

ANOCHINA Olga Dmitrievna et RASTIER François (dir.), *Écrire en langues : littératures et plurilinguisme*, Paris (France), Éditions des archives contemporaines, 2015.

ANZIEU Didier, *Le Corps de l'œuvre*, Paris, Gallimard, 1994.

ATHANASSIADI Polymnia, *Vers la pensée unique : la montée de l'intolérance dans l'Antiquité tardive*, Paris, les Belles lettres, 2010.

AUSONI Alain, *Mémoires d'outre-langue : l'écriture translingue de soi*, Genève, Slatkine Éditions, 2018.

AUSTIN John Langshaw, *Quand dire c'est faire*, Paris, Editions du Seuil, 1970.

AUTHIER-REVUZ Jacqueline, *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Paris, Larousse, 1995.

AUTHIER-REVUZ Jacqueline, *La représentation du discours autre*, Boston, De Gruyter, 2019.

BACHELARD Gaston, *Poétique de la rêverie*, 4^e édition, Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

BAKHTINE Mikhail et VOLOCHINOV Valentin Nikolaïevitch, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978.

BAKHTINE Mikhail et VOLOCHINOV Valentin Nikolaïevitch., *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978.

BAL Matthijs et VELTKAMP Martijn, « How does fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. », *PLoS ONE*, 2013, 1, 8.

BALIBAR Renée, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985.

- BALSI Sara DE, *Agota Kristof : écrivaine translingue*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2019.
- BARONI Raphaël, *La tension narrative : suspense, curiosité et surprise*, Paris, Seuil, 2007.
- BARONI Raphaël et RODRIGUEZ Antonio (dir.), « Les Passions en littérature », *Études de lettres*, 2014, 1.
- BARTHES Roland, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1953.
- BARTHES Roland, « Littérature et discontinu », 1962, 185, p. 817-829.
- BARTHES Roland, « Réflexions sur un manuel » dans *L'enseignement de la littérature*, Paris, Plon, 1971.
- BARTHES Roland, « Théorie du texte » dans *Encyclopædia Universalis [en ligne]*, 1973. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/>, consulté le 14 juin 2018.
- BARTHES Roland, *Leçon*, Paris, Seuil, 1978.
- BARTHES Roland, *L'obvie et l'obtus*, Paris, Seuil, 1982.
- BARTHES Roland, *Le bruissement de la langue*, Paris, Seuil, 1984.
- BARTHES Roland, *S/Z*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.
- BARTHES Roland, *Sarrasine de Balzac - Séminaires à l'EPHE 1967-1968, 1968-1969*, Paris, Seuil, 2011.
- BARTHES Roland et HAMON Philippe, *Poétique du récit*, Paris, Éditions Points, 2017.
- BASSO FOSSALI Pierluigi et LE GUERN Odile, *L'Appropriation - L'interprétation de l'altérité et l'inscription de soi*, Lambert-Lucas, 2018.
- BAYARD Pierre, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris, Minuit, 2007.
- BECK Isabel L., PERFETTI Charles A. et MCKEOWN Margaret G., « Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. », *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, 4, p. 506-521.
- BELLEMIN-NOËL Jean, *Plaisirs de vampire: Gautier, Gracq, Giono*, Paris, Presses universitaires de France, 2001.
- BENEVENT Christine et BISARO Xavier, *Cahiers d'écoliers de la Renaissance*, Tours, Presses universitaires François-Rabelais, 2019.
- BENJAMIN Walter, « L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée (1936) » dans *Écrits français*, Paris, Gallimard, 1991, p. 149-248.

- BENJAMIN Walter, *Ecrits français*, Paris, Gallimard, 2003.
- BENVENISTE Emile, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 1974.
- BERGOUNIOUX Gabriel, « Endophasie et linguistique », *Langue française*, 2001, 132, p. 106-124.
- BERGOUNIOUX Gabriel, « Les trois sources de la théorie de l'endophasie : phonologie, psychologie et clinique », *Histoire Epistémologie Langage*, 2010, 32, 2, p. 9-22.
- BESSARD-BANQUY Olivier, DUCAS Sylvie et GEFEN Alexandre (dir.), *Best-sellers: l'industrie du succès*, Malakoff, Armand Colin, 2021.
- BLANCHARD Alain, (dir.), *Les Débuts du codex*, Turnhout, Belgique, Brepols, 1989.
- BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 2006.
- BONTEMS Vincent, « Quelques éléments pour une épistémologie des relations d'échelle chez Gilbert Simondon : Individuation, Technique, et Histoire », *Appareil*, 2008, 2.
- BOURDIEU Pierre, « Le champ littéraire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1991, 89, 1, p. 3-46.
- BOURDIEU Pierre, *Les Règes de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992.
- BRAUD Michel, *Le récit sans fin. Poétique du récit non clos*, Classiques Garnier, 2016.
- BRILLANT RANNOU Nathalie (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris, Honoré Champion éditeur, 2020.
- BROEK Paul VAN DEN, YOUNG Michael, TZENG Yuhutsen et LINDERHOLM Tracy, « The landscape model of reading: Inferences and the one-line construction of memory representation » dans *The Construction of Mental Representations During Reading*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1999, p. 71-98.
- BRUNER Jérôme Seymour, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.
- BURKE Michael, *Literary reading, cognition and emotion: an exploration of the oceanic mind*, New York, Routledge, 2011.
- BURKE Michael, KUZMICOVA Anezka, MANGEN Anne et SCHILHAB Theresa, « Empathy at the confluence of neuroscience and empirical literary studies », *Scientific Study of Literature*, 2016, 1, 6, p. 6-41.

- BURKE Michael et TROSCIANKO Emily T. (dir.), *Cognitive literary science; dialogues between literature and cognition*, Oxford University Press, 2017.
- BUTLER Judith, *Le récit de soi*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010.
- CARACCILO Marco, *The experientiality of narrative : an enactivist approach*, Berlin ; Boston, De Gruyter, 2014a.
- CARACCILO Marco, « Beyond Other Minds: Fictional Characters, Mental Simulation, and “Unnatural” Experiences », *Journal of Narrative Theory*, 2014b, 44, 1, p. 29-53.
- CARAVOLAS Jean A., *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières*, Montréal/Tübingen, Les Presses de l’Université de Montréal/Gunter Narr Verlag, 2000.
- CERTEAU Michel de, *L’invention du quotidien 1 : Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1980.
- CERTEAU Michel de, *La Culture au pluriel*, Paris, Christian Bourgois Editeur, 1980.
- CHARLES Michel, *Rhétorique de la lecture*, Paris, Éditions du Seuil, 1977.
- CHARTIER Anne-Marie et HEBRARD Jean, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, Fayard, 2000.
- CHARTIER Roger et CAVALLO Guglielmo, *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.
- CHARTIER Roger, *L’Ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIVe et XVIIIe siècle*, Paris, Alinéa, 1992.
- CHARTIER Roger, *Du livre au lire*, Paris, Payot & Rivages, 1997.
- CHARTIER Roger, « L’écrit sur l’écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire », *Entreprises et histoire*, 2006, 2, 43, p. 15-25.
- CHARTIER Roger, « La mort du livre ? », *Communication & langages*, 2009, 159, 1, p. 57-65.
- CHARTIER Roger, « Qu’est-ce qu’un livre ? Métaphores anciennes, concepts des lumières et réalités numériques », *Le français aujourd’hui*, 2012, 178, 3, p. 11-26.
- CHARTIER Roger, « Matérialité du texte et attentes de lecture. Concordances ou discordances ? », *Lumen: Selected Proceedings from the Canadian Society for Eighteenth-Century Studies / Lumen : travaux choisis de la Société canadienne d’étude du dix-huitième siècle*, 2017, 36, p. 1-20.

CHASTANG Pierre, « L'archéologie du texte médiéval. Autour de travaux récents sur l'écrit au Moyen Âge », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2008, 63e année, 2, p. 245-269.

CHERVEL André, *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*. Paris, Publications de l'Institut national de recherche pédagogique, 1986.

CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe siècle au XXe siècle*, Paris, Retz, 2006.

CHEVALIER Jean-Claude, « La pédagogie des collèges jésuites », *Littérature*, 1972, 7, 3, p. 120-128.

CHISS Jean-Louis, MERLIN-KAJMAN Hélène et PUECH Christian (dir.), *Le français, discipline d'enseignement, histoire, champ et terrain*, Paris, Riveneuve, 2011.

CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques et REUTER Yves, *Didactique du français : fondements d'une discipline*, 3e édition, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2015.

CHOPPIN Alain, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992.

CHOPPIN Alain, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, 2008, 117, p. 7-56.

CICCOLINI Laetitia, « Cyprien excerpteur du texte biblique : quelques réflexions sur l'*ad quirinum* et l'*ad fortunatum* » dans *Lire en extraits : lecture et production des textes de l'Antiquité à la fin du Moyen Âge*, Paris, Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2015, p. p91-105.

CITTON Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris, Editions Amsterdam, 2007.

COHN Dorrit, *La Transparence intérieure : modes de représentation de la vie psychique dans le roman*, Paris, Seuil, 1981.

COIRIER Pierre, GAONAC'H Daniel et PASSERAULT Jean-Michel, *Psycholinguistique textuelle: une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Colin, 1996.

COLOMBETTI Giovanna et KRUEGER Joel, « Scaffoldings of the affective mind », *Philosophical Psychology*, 2015, 28, 8, p. 1157-1176.

COMBE Dominique, « Lire la poésie, lire le roman, selon Valéry : une phénoménologie de la lecture », *Littérature*, 1985, 59, 3, p. 57-70.

COMBETTES Bernard et FRESSON Jacques, « Quelques éléments pour une linguistique textuelle », *Pratiques*, 1975, 6, 1, p. 25-55.

COMPAGNON Antoine, *La seconde main ou le travail de la citation*, Paris, Seuil, 1979.

COMPAGNON Antoine, *Le Démon de la théorie*, Paris, Seuil, 1998.

COMPAGNON Antoine, *La littérature, pour quoi faire ? Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006*, Paris, Collège de France, 2013.

CORACINI Maria José, « L'espace hybride de la subjectivité : le (bien)-être entre les langues », *Langage et société*, 2006, 117, 3, p. 41-61.

CORDIER Françoise, « Chapitre 6. Compréhension du langage : un paradigme pour la cognition » dans Michel Denis (dir.), *La psychologie cognitive*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2012, p. 201-224.

CORNAIRE Claudette et GERMAIN Claude, *Le point sur la lecture*, Paris, CLE international, 2007.

CORTIER Claude, « Langue, littérature, culture et civilisation à l'Alliance française : les constituants d'un modèle à succès ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2018, 60-61.

COUSSEMENT-BOILLOT Laetitia, *Copia et cornucopia: la poétique shakespearienne de l'abondance*, Peter Lang, 2008.

CREMADES CANO Isaac David, « La figure de la réfugiée politique dans *Le Bleu des abeilles*. », *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 2020, 23, p. 249-262.

DAMASIO Antonio, *L'erreur de Descartes ; la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 2010.

DARBELLAY Frédéric, « Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 2011, 7, 1, p. 65-87.

DAVID Jérôme, « Le premier degré de la littérature », *Fabula-LhT*, n°9 « Après le bovarysme », dir. Marielle Macé, mars 2012, URL : <http://www.fabula.org/lht/9/david.html>.

DEHAENE Stanislas, *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007.

DESNE Roland, « Présentation », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 1999, 24, p. 5-7.

DEWEY John, *L'art comme expérience*, Paris, Gallimard, 2005.

- DIGEON Claude, *La crise allemande de la pensée française*, Paris, Presses Universitaires de France, 1959.
- DIJK Teun A. VAN et KINTSCH Walter, *Strategies of Discourse Comprehension*, New-York, Academic Press, 1983.
- DUCHET Claude (dir.), *Genèse des fins : de Balzac à Beckett, de Michelet à Ponge*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 1996.
- DUFAYS Jean-Louis, « Stéréotype et littérature » dans Alain Goulet (dir.), *Le Stéréotype*, Presses universitaires de Caen, 1994, p. 77-89.
- DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2010.
- ECO Umberto, *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985.
- ECO Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992.
- FABIANI Jean-Louis, « À quoi sert la notion de discipline ? » dans Jean Boutier, Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2006, p. 11-34.
- FAYOL Michel (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.
- FEIERTAG Jean-Louis, « Vigilance et Jérôme sur la lecture d'Origène dans un florilège du XIe siècle », *Revue d'études augustinienes et patristiques*, 2005, 51, p. 279-296.
- FERNANDEZ FRAILE Maria Eugenia, « «Le traitement didactique de Télémaque dans l'enseignement du Français Langue Étrangère en Espagne» », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 2003, 31.
- FERNANDEZ FRAILE Maria Eugenia, « « Les textes littéraires comme procédé d'enseignement du FLE dans les Chantreau (1781-1857) » », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 1999, 24.
- FERNANDEZ FRAILE Maria Eugenia, « Les recueils de textes littéraires pour apprendre le français en Espagne (première moitié du XIXe siècle) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2018, 60-61, p. 103-122.

FICHTE Johannes Gottlieb, *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, Berlin, Verlage der Realschulbuchhandlung, 1806.

FISH Stanley, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, 2007 [1980], Paris, Les Prairies ordinaires. (Titre original : *Is there a text in this class?*, 1980, Cambridge, Harvard University Press).

FOUCAULT Michel, « Qu'est-ce qu'un auteur ? » dans *Dits et écrits. 1954-1988, tome I*, Paris, Gallimard, 1994.

FOUCAULT Michel, GROS Frédéric, EWALD François et FONTANA Alessandro, *Le gouvernement de soi et des autres*, Paris, Seuil ; Gallimard, 2008.

FOURNIER Nathalie, « Théorie grammaticale et adaptation pédagogique : le traitement des temps du passé dans la Grammaire Française / French Grammar de Claude Mauger (1653) », *Linx*, 2002, 12, p. 86-95.

FRAISSE Emmanuel, *Les anthologies en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997.

FREUND Julien, « I. La neutralité axiologique » dans *Études sur Max Weber*, Genève, Librairie Droz, 1990, p. 11-69.

GADET Françoise, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. », *Texte !*, 2003, VIII, 2-3.

GADET Françoise et GUERIN Emmanuelle, « Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique », *Le français aujourd'hui*, 2008, 162, 3, p. 21.

GAMBLE Harry Y, *Livres et lecteurs aux premiers temps du christianisme*, Genève, Labor et Fides, 2012.

GAONAC'H Daniel, « Note de synthèse : Lire dans une langue étrangère : approche cognitive », *Revue française de pédagogie*, 1990, 93, 1, p. 75-100.

GAONAC'H Daniel, « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2000, 13, p. 5-14.

GAUVIN Lise, « Statut de la parole et traversée des langues chez Assia Djebar », *Carnets*, 2016, Deuxième série-7.

GEFEN Alexandre et VOUILLOUX Bernard (dir.), *Empathie et esthétique*, Paris, Hermann, 2013.

GENETTE Gérard, *Seuils*, Paris, Editions du Seuil, 1987.

GENETTE Gérard, *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.

- GERMAIN Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international, 1993.
- GIARD Luce et JACOB Christian (dir.), *Des Alexandries II, Les Métamorphoses du lecteur*, Paris, Bibliothèque nationale de France, 2001.
- GILMONT Jean François, *La Réforme et le livre: l'Europe de l'imprimé (1517-v. 1570)*, Paris, Editions du Cerf, 1990.
- GILMONT Jean François, VANAUTGAERDEN Alexandre, *Les instruments de travail à la Renaissance*, Turnhout : [Bruxelles], Brepols ; Musée de la Maison d'Érasme, 2010.
- GINZBURG Carlo, « Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice », *Le Débat*, 1980, n°6, vol.6, p. 3-44.
- GINZBURG Carlo et PONI Carlo, « La micro-histoire », *Le Débat*, 1981, 17, 10, p. 133.
- GUEGEN Haud, « Critique et usage généalogique des concepts » dans *La critique au risque de l'engagement*, Paris, Mare & Martin, 2018, p. 143-155.
- GUERIN Emmanuelle, « Le 'français standard' : une variété située ? », Paris, France, EDP Sciences, 2008.
- GUERIN Emmanuelle, « Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire », *Lidil*, 2014, 50, p. 147-167.
- GUY Oriane, « Laura Alcoba, *Le bleu des abeilles*: Paris, Gallimard, 2013 », *Amerika*, 2015, 12.
- HALPERN Richard, *The poetics of primitive accumulation, English Renaissance Culture and the Genealogy of Capital* », Ithaca, Cornell University Press, 1991.
- HAMEL Jean-François, « Émanciper la lecture. Formes de vie et gestes critiques d'après Marielle Macé et Yves Citton », *Tangence*, 2015, 107, p. 89-107.
- HAMESSE Jacqueline, « Le modèle scolastique de la lecture. » dans *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Editions du Seuil, 1997, p. 125-145.
- HAMON Philippe, « Un discours contraint » dans *Littérature et réalité*, Seuil, 1982, p. 119-181.
- HAMON Philippe, « La hiérarchie : Littérature et architecture : tout, parties, dominantes » dans *De l'architecture à l'épistémologie, la question de l'échelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991, p. 147-166.

HAMON Philippe (dir.), *Le signe et la consigne: essai sur la genèse de l'œuvre en régime naturaliste*, Zola, Genève, Librairie Droz, 2009.

HEBRARD Jean, « Du codex au multimédia: révolutions technologiques, révolutions intellectuelles », *Essaim*, 2001, 1, 7, p. 103-114.

ISER Wolfgang, *L'appel du texte : l'indétermination comme condition d'effet esthétique de la prose littéraire*, Paris, Allia, ([1970] *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Verlag der Druckerei und Verlagsanstalt Konstanz Universitätsverlag GmbH, Konstanz) 2012.

ISER Wolfgang, *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985.

JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1991.

JEY Martine, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Paris, Klincksieck, 1998.

JOUSSE Marcel, *La Manducation de la parole*, Paris, Gallimard, 1975.

JOUBE Vincent, *L'effet-personnage dans le roman*, 1. éd., Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, 2016.

KEEN Suzanne, *Empathy and the novel*, Oxford, Oxford Univ. Press, 2007.

KINTSCH Walter et DIJK Teun A. VAN, « Toward a model of text comprehension and production. », *Psychological Review*, 1978, 85, 5, p. 363-394.

KOVAČ Miha et VAN DER WEEL Adriaan, « Reading in a post-textual era », *First Monday*, 2018.

KUZMICOVA Anezka, « Audiobooks and print narrative : Similarities in text experience » dans *Audionarratology: Interfaces of Sound and Narrative*, De Gruyter, 2016, p. 217-237.

KUZMICOVA Anezka, SCHILHAB Theresa et BURKE Michael, « M-Reading : Fiction reading from mobile phones », *Convergence : The international Journal of research Into New Media Technology*, vol. 26 (2), 2020, p. 333-349.

LAHIRE Bernard, « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes », *Revue française de pédagogie*, 1993, p. 17-26.

LAHIRE Bernard, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, [Nathan, 1998], Fayard, 2011.

LAHIRE Bernard, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral », *Sociétés contemporaines*, 2002, 48, 4, p. 87.

LAHIRE Bernard, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.

LAHIRE Bernard, « L'acteur entre dispositions et contextes d'action » dans *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve, 2011, p. 33-50.

LAHIRE Bernard, *L'interprétation sociologique des rêves*, Paris, La Découverte, 2018.

LAVOCAT Françoise (dir.), *Interprétation littéraire et sciences cognitives*, Paris, Hermann, 2016.

LE GOAZIOU Véronique, *Lecteurs précaires : des jeunes exclus de la lecture ?*, Paris, L'Harmattan, 2007.

LEENHARDT Jacques et JOZSA Pierre, *Lire la lecture - Essai de sociologie de la lecture*, Editions Le Sycomore, 1992.

LEGENDRE Bertrand, « Les débuts de l'édition de poche en France : entre l'industrie et le social (1953-1970) », *Mémoires du livre*, 2010, 1, 2.

LEPETIT Bernard, « Architecture, géographie, histoire : usages de l'échelle », *Genèses*, 1993, 13, 1, p. 118-138.

LEROUX Georges, « La raison des études. Sens et histoire du Ratio Studiorum », *Études françaises*, 1995, 31, 2, p. 29.

LETOURNEUX Matthieu, « Séries et lecture sérielle » dans *Bibliothèques, enfance et jeunesse*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2015, p. 81-84.

LILLO Jacqueline, « Maîtres et professeurs, manuels, dictionnaires (XIXe siècle) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2016, 56.

MACE Marielle, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, 2011.

MACE Marielle, *Styles, critique de nos formes de vie*, Paris, Gallimard, 2016.

MAINGUENEAU Dominique, *Contre saint Proust, ou, La fin de la littérature*, Paris, Belin, 2006.

MANGEN Anne, « Hypertext fiction reading: haptics and immersion », *Journal of Research in Reading*, 2008, 31, 4, p. 404-419.

- MANGEN Anne et WEEL Adriaan VAN DER, « The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research », *Literacy*, 2016, 50, 3, p. 116-124.
- MANGUEL Alberto, *Une histoire de la lecture*, Paris, Actes Sud pour la traduction française, 1998.
- MARX William, « Le canon, les classiques et l'admiration : réflexions à partir de Harold Bloom » dans *L'Admiration*, Arras, Artois Presses Université, 2004, p. 43-52.
- MARX William, *L'adieu à la littérature : histoire d'une dévalorisation XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, les Éditions de Minuit, 2005.
- MATHIEU Jean-Baptiste, « Le roman peut-il nous rendre meilleurs ? », *Acta Fabula*, 2007, vol. 8, n° 6.
- MESCHONNIC Henri, *Critique du rythme : anthropologie historique du langage*, Paris, Verdier, [1982] 2009.
- MESCHONNIC Henri, *La rime et la vie*, Paris, Verdier, 1990.
- MESNARD Pierre, « III. La pédagogie des Jésuites : (1548-1762) » dans *Les Grands Pédagogues*, Presses Universitaires de France, 1980, p. 57-120.
- MINZETANU Andrei, « L'in-citation ou la citation qui donne à penser : L'autobiographie d'une idée dans les Cahiers de Cioran », *Littérature*, 2012, 165, 1, p. 49.
- MINZETANU Andrei, « Traces scolaires », *Critique*, 2014, 803, 4, p. 358-368.
- MINZETANU Andrei, *Carnets de lecture*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2016.
- MITTERAND Henri, « Sur le « scénarique » », *Genesis*, 2010, 30, p. 69-85.
- MOLLIER Jean-Yves, *La mise au pas des écrivains. L'impossible mission de l'abbé Bethléem au XX^e siècle*, Paris, Fayard, 2014.
- MORLET Sébastien (dir.), *Lire en extraits : lecture et production des textes de l'Antiquité à la fin du Moyen Âge*, Paris, PUPS, 2015
- MORLET Sébastien, « "Extraire" dans la littérature antique » dans *Lire en extraits, Lecture et production des textes de l'Antiquité à la fin du Moyen Âge*, Paris, Presses de l'université Paris-Sorbonne, 2015, p. p29-52.
- NUSSBAUM Martha Craven, *Les émotions démocratiques: comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Paris, Flammarion, 2020.

OATLEY Keith, *Such Stuff as Dreams: The Psychology of Fiction*, Hoboken, John Wiley & Sons, 2011.

OLIVE Thierry, LEBRAVE Jean-Louis, PASSERAULT Jean-Michel et LE BIGOT Nathalie, « La dimension visuo-spatiale de la production de textes : approches de psychologie cognitive et de critique génétique », *Langages*, 2010, 177, p. 29.

PARMENTIER Marie, « Lectures réelles et théorie littéraire », *Poétique*, 2017, 181, 1, p. 125-141.

PATOINE Pierre-Louis, *Corps-texte : pour une théorie de la lecture empathique Cooper, Danielewski, Frey, Palahniuk*, Lyon, ENS éditions, 2015.

PERRIN Laurent, « Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative : Bakhtine, Bally, Ducrot, etc. », *Pratiques*, 2004, 123-124, p. 7-26.

PETIT Michèle, *Éloge de la lecture : la construction de soi*, Paris, Belin, 2016.

PETRUCCI Armando, « Lire au Moyen Âge », *Mélanges de l'école française de Rome*, 1984, p. 603-616.

PETRUCCI Armando, « From the Unitary Book to Miscellany » dans *Writers and Readers in Medieval Italy. Studies in the History of Written Culture*, New Haven, London, Yale University press, 1995, p. 1-18.

PICARD Michel, *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*, Paris, Editions de Minuit, 1986.

POULAIN Martine, *La Censure du livre, Histoire de l'édition française, 1945-1995*, Paris, Electre - Le Cercle de la librairie, 1998.

PROPP Vladimir, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil, 1965.

QUIGNARD Pascal, *Une gêne technique à l'égard des fragments, Essai sur Jean de la Bruyère, Galilée*, 2005.

RAGAZZOLI Chloé, « Les manuscrits de miscellanées en Égypte ancienne, ou la lecture comme pratique créative » dans . . Morlet (dir.), *Lire en extraits. Une contribution à l'histoire de la lecture et de la littérature, de l'Antiquité au Moyen Âge*, Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2015.

REICHLER Claude, « Le pas de l'échelle », *Études de lettres*, 2015, 1-2, p. 255-268.

REVEL Jacques, *Jeux d'échelle. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard, 1996.

RICŒUR Paul, « Variations d'échelle » dans *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000 p.267-290.

- RICŒUR Paul, *Temps et récit 3 : le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985.
- RIZZOLATTI Giacomo et SINIGAGLIA Corrado, *Les neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob, 2011.
- ROBSON Catherine, *Heart Beats. Everyday Life and the Memorized Poem*, Princeton, Princeton University Press, 2015.
- ROSIER Laurence, *Le discours rapporté : histoire, théories, pratiques*, Paris, Duculot, 1999.
- SAUSSURE Ferdinand de, BALLY Charles, SECHEHAYE Charles-Albert, RIEDLINGER Albert, DE MAURO Tullio et CALVET Louis-Jean, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot», [1916] 1995.
- SAUVAYRE Romy, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2013.
- SUSINI-ANASTOPOULOS Françoise, *L'écriture fragmentaire: définitions et enjeux*, 1. éd., Paris, Presses Universitaires de France 1997.
- SUSO LOPEZ Javier, « Télémaque au cœur de la « méthode » Jacotot », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2003, 30.
- TARDIEU Hubert, « Effets des objectifs de lecture sur le rappel et la compréhension d'un texte », *L'année psychologique*, 1988, 88, p. 503-517.
- TODOROV Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.
- TODOROV Tzvetan, *Mikhail Bakhtine : le principe dialogique*, Paris, Seuil, 1981.
- VAN HAELST Joseph, « Les origines du codex » dans *Les Débuts du codex*, Turnhout, Belgique, Brepols, 1989, p. p13-40.
- VANDENDORPE Christian, *Du Papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Paris, La Découverte, 1999.
- VARELA Francisco, THOMPSON Evan et ROSCH Eleanor, *L'inscription corporelle de l'esprit*, Editions du Seuil, 1993.
- VERNAY Jean-François, *La séduction de la fiction*, Paris, Hermann, 2019.
- VIALA Alain, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, 1993, 19, 1, p. 11-31.
- VIART Dominique, « Terrains de la littérature », *ELFe XX-XXI*, 2019, 8.
- VIART Dominique, « Comment nommer la littérature contemporaine ? », *Atelier de théorie littéraire de Fabula*, 2019, [En ligne, consulté le 27 septembre 2021].

3. Œuvres littéraires

Les œuvres mentionnées dans cette bibliographie ne renvoient pas aux extraits des manuels. Pour les œuvres dont sont tirés les extraits figurant dans les méthodes, une synthèse des notices ainsi qu'un corpus des passages coupés figurent en annexe. Un index des auteurs recense par ailleurs tous les noms d'auteurs cités dans le corps de la thèse (hors annexes).

ALCOBA Laura, *Le Bleu des abeilles*, Paris, Gallimard, 2015.

CHEVILLARD Éric, *Démolir Nisard*, Paris, Minuit, 2012.

DJEBAR Assia, *Les Nuits de Strasbourg*, Arles, Actes Sud, 1997.

DUMAYET Pierre, *Autobiographie d'un lecteur*, Paris, Pauvert, 2000.

DURAS Marguerite, *L'Amant de la Chine du Nord*, Paris, Gallimard, 1994.

DURAS Marguerite, *L'Amant*, Paris, Editions de minuit, 1984.

ERNAUX Annie, *Passion simple*, Paris, Gallimard, 1991.

FLAUBERT Gustave, *Madame Bovary*, Paris, Gallimard, 1856.

KRISTOF Agota, *L'Analphabète : récit autobiographique*, Genève, Zoé, 2004.

MADAME DE LAFAYETTE, *La Princesse de Clèves*, Paris, Gallimard, 1678.

MIANO Léonora, *Crépuscule du tourment*, Paris, Bernard Grasset, 2016.

MIZUBAYASHI Akira, *Une Langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, 2011.

SIMENON Georges, *Maigret tend un piège*, Paris, Presses de la cité, 1955.

SIMENON Georges, *La Tête d'un homme*, Paris, Fayard, 1931.

SIMENON Georges, MILOU Charles, BAZELLE-SHAHMAEI Bernadette et SPRINGER Benoît, *Maigret tend un piège*, Paris, Hachette français langue étrangère (coll. « Lire en français facile »), 2011.

SIMENON Georges, MILOU Charles, SPRINGER Benoît et RAIMBAULT Michel, *La Tête d'un homme*, Paris, Hachette français langue étrangère (coll. « Lire en français facile »), 2012.

STENDHAL, *Le Rouge et le noir*, Paris, Gallimard, 1830.

VOLTAIRE François Marie Arouët dit, « Candide ou l'optimisme » dans *Romans et contes*, 1759.

4. Manuels de français langue étrangère

ANDANT Christine et CHALARON Marie-Laure, *À propos B1/B2. A1, B1/B2. A1*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2003.

AUGE Hélène, CAÑADA PUJOLS Maria Dolors, MARTINE Llucia et MARLHENS Claire, *Tout va bien !3*, CLE International, 2005.

AUGE Hélène, CAÑADA PUJOLS Maria Dolors, MARTINE Llucia et MARLHENS Claire, *Tout va bien !2*, CLE International, 2004.

AUGE Hélène, CAÑADA PUJOLS Maria Dolors, MARTINE Llucia et MARLHENS Claire, *Tout va bien !1*, CLE International, 2004.

BAYLON Christian (dir), *Forum : méthode de français, 1*, Hachette, 2000.

BEACCO DI GIURA Marcella et BEACCO Jean-Claude, *Alors ? B1, Livre de l'élève : Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*, Paris, Didier, 2009.

BEACCO DI GIURA Marcella et BEACCO Jean-Claude, *Alors ? A2, Livre de l'élève : Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*, Paris, Didier, 2007.

BERARD Evelyne, *Studio +*, Paris, Didier, 2004.

BERGER Dominique et MERIEUX Régine, *Cadences 2*, Paris, Hatier/Didier, 1995.

BERGER Dominique et MERIEUX Régine, *Cadences 1*, Paris, Hatier/Didier, 1994.

BERGER Dominique et SPICACCI Nerina, *Accord : méthode de français, Niveau 2, Livre de l'élève*, Paris, Didier, 2002.

BERGER Dominique et SPICACCI Nerina, *Accord : méthode de français, Niveau 1, Livre de l'élève*, Paris, Didier, 2000.

BERTHET Annie (dir.), *Alter ego : méthode de Français. 2*, Paris, Hachette, 2006.

BERTHET Annie (dir.), *Alter ego : méthode de Français. 1*, Paris, Hachette, 2006.

BESSE Henri, MOGET Marie-Thérèse et CLEYNEN Jacques, *Interlignes : du manuel à la classe*, Paris, Didier, 1975. Marie-Thérèse

BLANC Jacques, LEDERLIN Pierre et CARTIER Jean-Michel, *Escapes : méthode de français, 1*, Paris, CLE international, 2001.

BLANC Jacques, LEDERLIN Pierre et CARTIER Jean-Michel, *Escales : méthode de français, 2*, Paris, CLE international, 2001.

BRILLANT Corina (dir.), *Le nouvel Edito : niveau B2 ; méthode de français, Livre de l'élève*, Paris, Didier, 2012.

CAMPA Àngels, *Forum : méthode de français, 2 : Livre de l'élève*, Vanves, Hachette, 2001.

CANELAS José, TREVISI Sandra, BEACCO DI GUIRA Marcella et DELAISNE Pierre, *Café Crème 2*, Vanves, Hachette, 1997.

CAPELLE Guy et GIDON Noëlle, *Reflets : méthode de français, 2*, Vanves, Hachette, 1999.

CAPELLE Guy et GIDON Noëlle, *Reflets : méthode de français, 1*, Vanves, Hachette, 1999.

CAPELLE Guy et GIDON Noëlle, *Le Nouvel Espaces 2*, Paris, Hachette, 1995.

CAPELLE Guy et GIDON Noëlle, *Le Nouvel Espaces 1*, Paris, Hachette, 1995.

CAPELLE Guy, GIDON Noëlle et MOLINIE Muriel, *Le Nouvel Espaces 3*, Paris, Hachette, 1996.

CAPELLE Guy et MENAND Robert, *Taxi ! 1*, Paris, Hachette, 2003.

CAPELLE Janine et CAPELLE Guy, *La France en direct 2*, Hachette, 1970.

CAPELLE Janine et CAPELLE Guy, *La France en direct 1*, Hachette, 1969.

CAPELLE Janine, CAPELLE Guy, QUENELLE Gilbert et GRAND-CLEMENT Francis, *La France en direct 4*, Hachette, 1972.

CAPELLE Janine, CAPELLE Guy, QUENELLE Gilbert et GRAND-CLEMENT Francis, *La France en direct 3*, Hachette,

CAVALLI Marisa, *Lire : balayage., repérage., formulation d'hypothèses...*, Paris, Hachette Livre, 2000.

COCTON Marie-Noëlle, OLIVEIRA Anouchka de, DINTILHAC Anneline, DUPLEIX Dorothée et RIPAUD Delphine, *Saison, 2, Méthode de Français*, Paris, Didier, 2014.

COSTANZO Edvige, PECHEUR Jacques et MOLINIE Muriel, *Campus 3*, Paris, CLE International, 2003.

COURTILLON Janine et ARGAUD Marc, *Archipel 3 Français Langue Etrangère*, Didier, Paris, (coll. « Cours Créatif »), 1987.

- COURTILLON Janine et GUYOT-CLEMENT Christine, *Campus 4*, Paris, CLE International, 2005.
- COURTILLON Janine et RAILLARD Sabine, *Archipel Livre 2 Unité 8 à 12*, Didier, Paris, (coll. « Cours Crédif »), 1983.
- COURTILLON Janine et RAILLARD Sabine, *Archipel Livre 1 Unité 1 à 7*, Didier, Paris, (coll. « Cours Crédif »), 1982.
- COURTILLON Janine et SALINS Geneviève-Dominique de (dir.), *Libre-échange 3 : méthode de français, livre de l'élève*, Paris, Didier, 1993.
- COURTILLON Janine et SALINS Geneviève-Dominique de (dir.), *Libre-échange 2 : méthode de français*, Paris, Didier, 1991.
- COURTILLON Janine et SALINS Geneviève-Dominique de (dir.), *Libre-échange 1 méthode de français, livre de l'élève*, Paris, Didier, 1991.
- CREDIF, *Voix et images de France, deuxième partie, leçons de transition, Cahier de l'élève*, Didier, 1971.
- CROS Isabelle, MRAZ Caroline, DUPLEIX Dorothée et RIPAUD Delphine, *Saison 3, livre de l'élève*, Paris, Didier, 2015.
- DOLLEZ Catherine et PONS Sylvie, *Reflets 3*, Paris, Hachette, 2002.
- DOLLEZ Catherine et PONS Sylvie, *Alter ego : méthode de Français, 4, B2*, Paris, Hachette, 2010.
- DOMINIQUE Philippe, DEMARI Jean-Claude, LEMOINE Annick, GRELLIER Danièle et PLUM Chantal, *Sans frontières Perfectionnement*, Paris, Clé International, 1991.
- DOMINIQUE Philippe, DEMARI Jean-Claude, LEMOINE Annick, GRELLIER Danièle et PLUM Chantal, *Sans frontières 3 : méthode de français*, Paris, Clé International, 1984.
- DOMINIQUE Philippe, GIRARDET Jacky et CRIDLIG Jean-Marie, *Le Nouveau sans frontières 3*, Paris, Clé international, 1990.
- DOMINIQUE Philippe, GIRARDET Jacky, VERDELHAN Michèle et VERDELHAN Michel, *Le Nouveau sans frontières 2*, Paris, Clé international, 1989.
- DOMINIQUE Philippe, GIRARDET Jacky, VERDELHAN Michèle et VERDELHAN Michel, *Le Nouveau sans frontières 1*, Paris, Clé international, 1988.

DURIETZ Sébastien, MARTIN Pauline, MEZANGE Céline, MRAZ Caroline, DUPLEIX Dorothée et RIPAUD Delphine, *Saison. 4, B2 : Méthode de Français*, Paris, Didier, 2015.

GALLIER Thierry et GRAND-CLEMENT Odile, *Belleville 2*, CLE International, 2004.

GIBERT Pierre, *Bonne route 3*, Paris, Hachette, 1989.

GIBERT Pierre, *Bonne route 2*, Paris, Hachette, 1989.

GIBERT Pierre, *Bonne route 1*, Paris, Hachette, 1989.

GIRARDET Jacky, *Panorama 4*, Paris, CLE International, 1998.

GIRARDET Jacky, *Le Nouveau sans frontières 4 Arts-Culture-Littérature*, Paris, Clé international, 1990.

GIRARDET Jacky et CRIDLIG Jean-Marie, *Panorama 2*, Paris, CLE International, 1996.

GIRARDET Jacky et CRIDLIG Jean-Marie, *Panorama 1*, Paris, CLE International, 1996.

GIRARDET Jacky et FREROT Jean-Louis, *Panorama 3*, Paris, CLE International, 1997.

GIRARDET Jacky et GIBBE Colette, *Écho B2 : méthode de français, Livre de l'élève*, Paris, CLE International, 2010.

GIRARDET Jacky et PECHEUR Jacques, *Campus 2*, Paris, CLE International, 2002.

GIRARDET Jacky et PECHEUR Jacques, *Campus 1*, Paris, CLE International, 2002.

GIRARDET Jacky, PECHEUR Jacques et GIBBE Colette, *Écho B1 : méthode de français*, Paris, CLE international, 2010.

GIURA Marcella DI et BEACCO Jean-Claude, *Alors ? A1 : Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*, Paris, Didier, 2007.

HEU Elodie (dir.), *Le nouvel édito : niveau B1; méthode de français*, Paris, Didier, 2012.

JOB Béatriz, *Mosaïque 2*, CLE International, 1994.

JOB Béatriz, *Mosaïque 1*, CLE International, 1994.

JOHNSON Anne-Marie et MENAND Robert (dir.), *Taxi ! 3*, Paris, Hachette, 2004.

KANEMAN-POUGATCH Massia, TREVISI Sandra, BEACCO DI GUIRA Marcella et JENNEPIN Dominique, *Café Crème 1*, Hachette, Paris, 1997.

- LAVENNE Christian, *Studio 100 Niveau 2*, Paris, Didier, 2002.
- LE BOURGNEC Jean Thierry, *Forum : méthode de français. 3 : Livre de l'élève*, 1, Paris, Hachette, 2002.
- LOISEAU Yves et MERIEUX Régine, *Latitudes 1 : méthode de français, Livre de l'élève*, Paris, Didier, 2012.
- LOISEAU Yves (dir.), *Latitudes 3 : méthode de français*, Paris, Didier, 2010.
- LOPES Marie-José et LE BOUGNEC Jean-Thierry, *Totem B1 : méthode de français*, Hachette, 2015.
- MASSACRET Elisabeth, MOTHE Pierrette et PONS Sylvie, *Café Crème 4*, Hachette, Paris, 1999.
- MAUGER Gaston, *Cours de langue et de civilisation française 3*, Paris, Hachette, 1959.
- MAUGER Gaston, *Cours de langue et de civilisation française 2*, Paris, Hachette, 1955.
- MAUGER Gaston, *Cours de langue et de civilisation française 1*, Paris, Hachette, 1953.
- MAUGER Gaston et BRUEZIERE Maurice, *Le Français et la vie 3*, Paris, Hachette, 1972.
- MAUGER Gaston et BRUEZIERE Maurice, *Le Français et la vie 2*, Paris, Hachette, 1972.
- MAUGER Gaston et BRUEZIERE Maurice, *Le Français et la vie 1*, Paris, Hachette, 1971.
- MC BRIDE Nicole, TREVISI Sandra et DELAISNE Pierre, *Café Crème 3*, Hachette, Paris, 1998.
- MENAND Robert, *Taxi ! 2*, Paris, Hachette, 2003.
- MERIEUX Régine, BOUVIER Béatrice et LOISEAU Yves, *Connexions niveau 3 : méthode de français*, Paris, Didier, 2005.
- MERIEUX Régine et LOISEAU Yves, *Connexions niveau 2 : méthode de français*, Paris, Didier, 2004.
- MERIEUX Régine et LOISEAU Yves, *Connexions niveau 1 : méthode de français*, Paris, Didier, 2004.
- MONNERIE-GOARIN Annie, SCHMITT Sylvie, SAINTENOY Stéphanie et SZARVAS Béatrice, *Métro Saint-Michel 2*, Paris, CLE International, 2006.
- MONNERIE-GOARIN Annie, SCHMITT Sylvie, SAINTENOY Stéphanie et SZARVAS Béatrice, *Métro Saint-Michel 1*, Paris, CLE International, 2006.

MONTREDON Jacques, CALBRIS Geneviève, CESCO Claire, DRAGOJE Denise, GSCHWIND-HOLTZER Gisèle et LAVENNE Christian, *C'est le printemps 1 Ensemble pour l'enseignement du français langue étrangère Nouvelle édition*, CLE international, 1981.

MONTREDON Jacques, CALBRIS Geneviève, CESCO Claire, DRAGOJE Denise, GSCHWIND-HOLTZER Gisèle et LAVENNE Christian, *C'est le printemps 1 Ensemble pour l'enseignement du français langue étrangère*, CLE international, 1976.

MONTREDON Jacques, CESCO Claire, GSCHWIND-HOLTZER Gisèle et LAVENNE Christian, *C'est le printemps 2 Ensemble pour l'enseignement du français langue étrangère*, CLE international, 1978.

POISSON-QUINTON Sylvie et MIMRAN Reine, *Compréhension écrite Niveau 2*, Paris, CLE International, 2005.

POISSON-QUINTON Sylvie et SALA Marina (dir.), *Initial : méthode de français, 2*, Paris, CLE international, 2000.

POISSON-QUINTON Sylvie et SALA Marina (dir.), *Initial : méthode de français, 1*, Paris, CLE international, 2000.

RICHTERICH René et SUTER Brigitte, *Cartes sur table 2 Méthode de français pour adultes débutants*, Paris, Hachette français langue étrangère, 1983.

RICHTERICH René et SUTER Brigitte, *Cartes sur table 2 Guide d'utilisation*, Paris, Hachette français langue étrangère, 1983.

RICHTERICH René et SUTER Brigitte, *Cartes sur table 1 Méthode de français pour adultes débutants*, Paris, Hachette français langue étrangère, 1981.

VASSAL Jeanne, *Le Nouveau sans frontières Perfectionnement*, Paris, CLE international, 1994.

VERDEHLAN-BOURGADE Michèle, DOMINIQUE Philippe et VERDELHAN Michel, *Sans frontières 2 : méthode de français*, Paris, CLE International, 1983.

VERDEHLAN-BOURGADE Michèle, DOMINIQUE Philippe et VERDELHAN Michel, *Sans frontières 1 : méthode de français*, Paris, CLE International, 1982.

VOLTE Aline, GRAND-CLEMENT Odile, GALLIER Thierry et MOORE Vicky, *Belleville 3*, CLE International, 2005.

Table des illustrations

Tableau 1 Conventions de transcription.....	44
Tableau 2 Répartition du nombre d'extraits par ouvrage.....	146
Tableau 3 Répartition chronologique des extraits.....	149
Tableau 4 Répartition par genre.....	162
Tableau 5 Auteurs ayant plus de dix occurrences.....	164
Tableau 6 Contemporanéité des textes.....	166
Tableau 7 Œuvres par l'extrait.....	220
Tableau 8 Extraits de <i>l'Etranger</i> dans la <i>France en direct 3</i>	224
Tableau 9 Variation des modalités d'extraction.....	230
Tableau 10 Corpus Blondeau.....	256
Tableau 11 Corpus Aboab.....	275
Tableau 12 Corpus Maigret tend un piège.....	301
Tableau 13 L'acte de lecture comme dialogue intérieur.....	307
Tableau 14 Variations d'échelles - Echelle complète.....	361
Tableau 15 Exemple d'échelle partielle.....	362
Tableau 16 Echelle 2, 5, 6, 7.....	363
Tableau 17 Arrière-plan du lecteur.....	372
Tableau 18 Echelles du lecteur.....	372
Tableau 19 Echelle temporelle du lecteur.....	375

Index des auteurs

Autres références

Abraham..... 155	Cardinal 181
Alcoba .266, 267, 271, 273, 275, 279, 361, 370, 414, 425	Cavanna 163, 184, 211
Alexakis 165	Cervantès 156
Anouilh 160	César 54, 64
Apollinaire 87, 155, 160, 206, 215	Chessex 207
Aragon..... 181	Christine de Pisan 60
Aymé..... 89	Cicéron..... 61, 64, 67
Balzac.. 139, 148, 160, 161, 177, 178, 181, 182, 183, 187, 188, 208, 214, 237, 299, 345, 368, 369, 412, 414	Claudé..... 230, 232, 236, 285
Barjavel..... 163, 215, 216	Colette..... 161
Barthes 160, 238, 239, 241	Confiant 185, 189, 190, 369
Basho..... 156	Cooper 176, 416
Baudelaire 7, 155, 160, 237, 261	Corneille 25, 33
Beckett 214, 236, 414	Crébillon 25
Begag 205	d'Urfé..... 176
Ben Jelloun..... 163, 165	Daninos 163, 234
Benacquista..... 205	De Foe..... 114
Bobin..... 163	de la Harpe..... 25
Boccace..... 60	Delerm 156, 163, 215
Bouhours 64	Delteil 200
Boulangier 89	Desarthe 118
Boulouque..... 155	Desnos 160
Camus ... 89, 155, 160, 161, 171, 172, 206, 215, 216, 217, 218, 220, 235, 237, 325	Diderot 172, 236, 237
	Diome 165
	Dion 67
	Djavann..... 165
	Djebar . 250, 251, 252, 253, 263, 265, 414, 425
	Dobzynski 163
	Dorgelès..... 163

Doubrovsky.....	118, 399	Ionesco.....	160, 175, 200, 215, 216
Du Bellay	237	Izzo	236
Dubois.....	200, 202	Jacob	214
Duché	234	Jamek.....	164, 170
Duhamel.....	233, 234	Jammes	207
Dumayet.....	118, 425	Joinville	74
Duras... 196, 197, 235, 238, 250, 252, 253, 257, 329, 345, 425, 426		Klotz	236
Eluard.....	160, 174, 175, 367	Kristof..	248, 250, 251, 260, 261, 412, 426
Ernaux.....	249, 251, 426	La Bruyère	26
Fargues.....	155	La Fontaine	26, 33, 376
Faye.....	214, 236	Le Clézio.....	89, 163, 181, 227, 228, 229, 237, 370
Fejes	115	Leprince de Beaumont.....	35, 83, 92
Fénelon.....	26, 32, 33	Lescure.....	237
Fernandez.....	32, 237, 422	Levy.....	163, 205
Flaubert209, 249, 251, 255, 292, 318, 345, 426		Maalouf.....	165, 208
Fombeure	234	Madame de la Fayette.....	251, 255
Fort.....	207	Madame de La Fayette	249
Françoise Laforgue	156	Mallarmé.....	87
Frédérique	207, 397	Mallet-Joris	222
Froissart.....	74	Malraux.....	173, 229, 230
Gary.....	141, 208	Martial	54
Gautier.....	89, 412	Martin du Gard	118
Gavalda	156	Maupassant	89, 188, 198, 199
Gide.....	118, 169	Méléagre de Gadara.....	52
Giraudoux	160, 187, 369	Mérimée.....	199
Guène	163, 184, 185	Miano.....	250, 252, 256, 276, 426
Hébert.....	117, 207, 401	Mizubayashi.....	248, 250, 251, 260, 426
Henriot	233	Modiano.....	160, 163, 213, 236, 373
Hérodote.....	67	Mohrt	156
Hugo7, 101, 139, 155, 160, 161, 174, 238, 367		Molière.....	33, 160, 411
Huston.....	165, 198	Montaigne.....	65, 71
		Montesquieu	33, 187, 369
		Morgiève.....	195, 211

Nothomb	163, 165	321, 323, 324, 325, 326, 328, 359, 361,
Pagnol	160, 206	367, 369, 373, 426
Pennac ..	163, 183, 184, 186, 187, 214, 368	Socé
Perec.....	115, 160, 173, 238, 241, 242, 377	207
Pétrarque	60	Sorel.....
Pline l’Ancien	62	65
Ponge.....	104, 237, 414	Stendhal
Prévert.....	155, 160, 206, 234, 237	250, 255, 396, 401, 426
Proust	175, 177, 345, 415	Sternberg.....
Queneau	160, 170, 186, 202, 214, 236,	163
281, 369		Swift.....
Quignard	193, 194, 416	114
Quinte-Curce.....	67	Tacite
Racine	25, 33	67
René d’Anjou	60	Tardieu.....
Rihoit.....	163, 203	160, 207, 419
Rimbaud.....	160	Térence
Robbe-Grillet	213	61
Rollin.....	33, 72	Thucydide
Romains	160, 187, 206, 214, 215, 216,	67
220, 233, 234		Tirolien
Rousseau	69, 158, 161, 214	207
Sade.....	261	Tite-Live
Sagan.....	89	67
Saint-Denys Garneau	215	Tremblay.....
Saint-Exupéry	160, 210, 215	118, 302
Salluste.....	67	Valéry
Sarraute	212, 213	212, 237, 413
Sartre.....	114, 160, 188	Vaugelas
Saumont	89	64
Sei Shonagon	239	Verlaine
Simenon	160, 202, 215, 217, 221, 235,	160, 215
290, 292, 293, 296, 316, 318, 319, 320,		Verne
		176, 206
		Vilbreau
		163, 222, 237
		Villehardouin.....
		74
		Villiers de l’Isle Adam
		89
		Voltaire.....
		25, 33, 68, 69, 101, 160, 180, 249,
		255, 426
		Werber
		156
		Xénophon.....
		67
		Yourcenar
		249, 251
		Zola
		160, 161, 169, 373, 414

Index des notions

- amphitextualité, 158, 159, 160, 203, 216,
219, 220, 221, 229, 244, 258, 260
- appropriation, 8, 12, 13, 17, 18, 41, 67,
111, 116, 119, 127, 144, 238, 292, 296,
299, 307, 308, 309, 310, 311, 322, 326,
327, 328, 336, 337, 345, 346, 347, 350,
351, 352, 355, 356, 357, 358, 359, 360,
361, 362, 363, 364, 365, 367, 370, 371,
372, 382, 395, 396, 398, 402, 407
- arrière-plan du lecteur, 140, 144, 145, 367,
369, 386
- assemblage, 159, 280
- CECRL, 10, 11, 32, 167, 170, 180, 286,
428
- censure, 70, 73, 85, 179, 197, 207, 209,
210, 211, 212, 215, 274, 285, 345
- chrestomathies, 81
- corpus, 24, 147
corpus in vitro, 25, 150, 152, 294, 366, 408
corpus in vivo, 18, 150, 151, 152, 209, 211, 263, 296
métacorpus, 25, 147, 148, 149, 178
- coupe interne, 161, 179, 197, 313
- didactique de la variation des échelles, 19
- document authentique, 33, 92, 189, 223,
274, 304, 381
- échelle, 13, 15, 17, 21
- écritures créatives, 47
- écritures de la réception, 46
- énaction, 138
- excerpteur, 15, 16, 25, 57, 111, 151, 192,
193, 198, 210, 211, 242, 243, 259, 260,
262, 263, 278, 305, 373, 401
- expérience de lecture, 7, 18, 47, 87, 103,
111, 118, 119, 123, 178, 272, 293, 317,
318, 319, 325, 333, 344, 346, 372, 385,
386, 402, 407, 421
- expérientialité, 138, 139, 143, 364
- extrait emblématique, 293
- florilèges, 61, 63
- formats de texte, 13, 26, 82, 98, 101, 114,
116, 326, 328, 329, 373, 389, 396
- groupement de texte, 24, 88, 307, 315
- idéologie linguistique, 179, 180, 207
- in vivo, 280
- individuation, 9
- instrumentalisation, 246
- intégralité, 84
- lecteur empirique, 116
- lecture citationnelle, 16, 17, 57, 66, 67,
112, 262, 296, 302, 401, 402
- lecture extensive, 76
- lecture intensive, 76, 83
- lecture suivie, 82, 86
- libro unitario*, 65, 102

macrostructure, 19, 24, 43, 47, 130, 132, 133, 223, 224, 234, 236, 256, 278, 285, 290, 311, 312, 315, 331, 334, 337, 338, 343, 347, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 364, 371, 375, 379, 382, 395, 397, 398, 407

manuel, 43

microstructure, 117, 130, 132, 133, 146, 359, 363

miscellanées, 54, 57, 60, 61, 65, 115

morceau choisi, 13, 14, 18, 74, 80, 81, 83, 85, 88, 93, 98, 271, 273, 391, 405

œuvre complète, 82, 83, 86, 362

œuvre intégrale, 19, 36, 51, 82, 86, 87, 89, 93, 97, 98, 115, 224, 238, 289, 326, 327, 346, 353, 366, 371, 383

œuvre-auteur, 19, 56, 65, 80, 211, 219, 227, 228, 236, 253, 366, 377, 381, 395, 397

passage, 292

production, 10, 14, 15, 18, 25, 27, 33, 44, 68, 93, 116, 122, 131, 147, 150, 159, 161, 168, 178, 179, 209, 213, 217, 227, 239, 253, 255, 263, 265, 266, 292, 293, 304, 306, 307, 310, 314, 321, 327, 328, 333, 338, 345, 365, 366, 367, 372, 373, 381, 385, 387, 389, 390, 396, 401, 402, 406

rappels de texte, 47, 50, 320, 321, 328, 329, 331, 333, 334, 346, 349, 350, 360, 363

réception, 8, 15, 17, 18, 26, 33, 42, 46, 49, 50, 93, 94, 104, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 133, 135, 140, 144, 145, 151, 153, 159, 161, 163, 168, 178, 199, 209, 214, 215, 216, 217, 218, 225, 226, 227, 241, 243, 246, 253, 257, 261, 292, 293, 299, 303, 307, 310, 317, 328, 333, 338, 345, 358, 363, 365, 367, 369, 370, 372, 383, 385, 386, 388, 392, 395, 396, 397, 398, 406

régime de lecture, 53, 62, 76, 114, 290

subjectivité, 6, 9, 10, 11, 13, 15, 43, 50, 112, 113, 127, 270, 284, 299, 308, 317, 320, 348, 349, 350, 368, 371, 385, 408

sujet lecteur, 10, 14, 97, 107, 116, 124, 126, 127, 128

textes de lecteur, 47

textes de lecteurs, 46, 122, 317, 346

textes en français facile, 100, 311

textes médiateurs, 17, 101, 395, 397

traces de lecture, 46, 111, 113, 309, 317, 318, 320, 323

Annexes

1. Métacorpus - liste des extraits de méthodes

N° notice	Titre du manuel	Niveau	Auteurs	Editeur	Date	Page	Prénom Auteur	Nom Auteur	Œuvre dont provient l'extrait
1	Accord Niveau 1	A	Dominique Berger, Nerina Spicacci	Didier	2000	32	Jean-Paul	Sartre	La source est présentée ainsi : Extrait de "Lettres à Simone", J.P. Sartre, Ed. Gallimard. Pas de date.
2	Accord Niveau 1	A	Dominique Berger, Nerina Spicacci	Didier	2000	126	Jean	Echenoz	Je m'en vais
3	Accord Niveau 1	A	Dominique Berger, Nerina Spicacci	Didier	2000	126	Albert	Camus	L'Etranger
4	Accord Niveau 1	A	Dominique Berger, Nerina Spicacci	Didier	2000	126	Daniel	Pennac	Aucune
5	Accord Niveau 1	A	Dominique Berger, Nerina Spicacci	Didier	2000	133	Michel	Houellebecq	Les Particules élémentaires
6	Lire : balayage, repérage, formulation d'hypothèses	B	Marisa Cavalli	Hachette	2000	127	Raymond	Bozier	"J'ai jamais rêvé d'être écrivain" in <i>Histoires express</i> , Robert Laffont, 1999
7	Lire : balayage, repérage, formulation d'hypothèses	B	Marisa Cavalli	Hachette	2000	127	Eugène	Labiche	La main leste
8	Lire : balayage, repérage, formulation d'hypothèses	B	Marisa Cavalli	Hachette	2000	84	Georges	Perec	La vie mode d'emploi
9	Alors ? A2	A	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2007	202	Peire	Vidal	Be m'agrada
10	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	38	Louis	Aragon	Le conscrit des cent villages, La Diane française, 1944

11	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	58	Jean-Jacques	Rousseau	La source est présentée ainsi : "Deuxième promenade, Les rêveries d'un promeneur solitaire, Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau, pp 36-37, La pléiade, ed. Gallimard, 1959
12	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	146	Paul	Verlaine	L'auteur donne à la page le titre : "Par-dessus le toit...", reprise modifiée d'un vers. Le recueil <i>Sagesse</i> est mentionné dans la source. Le poème est titré par son premier vers.
13	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	167	Victor	Hugo	"tiré du" discours du 21 août 1849 lors du Congrès de la paix
14	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	186	Amin	Maalouf	Extrait de Léon l'Africain, éditions J.-C. Lattès
15	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	190	Matsu	Basho	Non mentionné
16	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	191	Paul	Claudé	Cent phrases pour éventails
17	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	191	Georges	Bogey	Non mentionné
18	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	191	Georges	Bogey	Non mentionné
19	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	191	Damien	Gabriels	Le temps d'un haïku

20	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	191	Jean	Cocteau	Non mentionné, Encre
21	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	191	Charles	Baudelaire	Non mentionné
22	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	191	Pierre	de Ronsard	non mentionné
23	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	191	Jean	Racine	non mentionné
24	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	192	Victor	Hugo	non mentionné (extrait des <i>Contemplations</i>)
25	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	192	Jean	Racine	non mentionné
26	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	192	Charles	Baudelaire	non mentionné
27	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	192	Paul	Valéry	non mentionné
28	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	192	François	de Malherbe	non mentionné
29	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	192	Pierre	Corneille	non mentionné (Polyeucte)
30	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	192	Guillaume	Apollinaire	Chantre (<i>Alcools</i>)
31	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	192	Jean	Racine	Andromaque, non mentionné

32	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	192	Jean	de la Fontaine	Fables, non mentionné
33	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	192	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du mal non mentionné
34	Alors ? B1	B	Marcella Beacco di Giura, Jean-Claude Beacco	Didier	2009	197	Gérard	Leblanc	Le plus clair du temps
35	Archipel	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	41	Jean	Ferrat	On ne voit pas le temps passer
36	Archipel	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982			Les poèmes non signés d'Archipel ont été écrits par Hélène Gauvenet et Marc Argaud	Nuit/ L'oiseau
37	Archipel	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	63		Les poèmes non signés d'Archipel ont été écrits par Hélène Gauvenet et Marc Argaud	sans titre
38	Archipel	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	84-85	Charles	d'Orléans	Non mentionnée, Rondeau Le Printemps
39	Archipel	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	84-85		Leconte de Lisle	Non mentionnée, Midi, Recueil Poèmes antiques
40	Archipel	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	84-85	Jacques	Prévert	Non mentionnée, «Les feuilles mortes, chanson
41	Archipel	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	84-85		non mentionné, Présenté comme anonyme alors qu'il s'agit d'un poème de Théophile Gautier extrait de Emaux et Camées, 1890	Noël

42	Archipel	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	91	Charles	D'Orléans	Non mentionné
43	Archipel	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	108		Sans - Les poèmes non signés d'Archipel ont été écrits par Hélène Gauvenet et Marc Argaud	Sans - écrite pour le manuel
44	Archipel	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	108		Anonyme	"J'ai du bon tabac...."
45	Archipel	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	126		Sans - Les poèmes non signés d'Archipel ont été écrits par Hélène Gauvenet et Marc Argaud	Nuit de juin (titre en gras)
46	Archipel	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	127		Sans - Les poèmes non signés d'Archipel ont été écrits par Hélène Gauvenet et Marc Argaud	Femme-objet
47	Archipel Livre 1 Unité 1 à 7	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	127		Sans - Les poèmes non signés d'Archipel ont été écrits par Hélène Gauvenet et Marc Argaud	Femme-objet
48	Archipel Livre 1 Unité 1 à 7	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	133-132	Denis	Diderot	non mentionnée
49	Archipel Livre 1 Unité 1 à 7	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	134	Alain	Robbe-Grillet	Instantanés
50	Archipel Livre 1 Unité 1 à 7	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	151	Charles	Baudelaire	Fleurs du Mal, non mentionné

51	Archipel Livre 1 Unité 1 à 7	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	156	Charles	Baudelaire	non mentionnée, Fleurs du Mal
52	Archipel Livre 1 Unité 1 à 7	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1982	158	Jean	Giraudoux	La Folle de Chaillot
53	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	A	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	4	Jean	de La Fontaine	mentionnée dans l'illustration de Gustave Doré, La laitière et le pot au lait, Fable LXXXIV
54	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	5	Marcel	Pagnol	Le château de ma mère
55	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	12	Jacques	Prévert	<i>Barbara</i> mentionné comme œuvre (en italiques près du nom de l'auteur) alors que c'est la date de publication de <i>Paroles</i> qui apparaît.
56	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	30	Julien	Gracq	Un balcon en forêt
57	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	54	Jacques	Prévert	Paroles
58	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	55	Albert	Camus	L'Etranger
59	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	56	J.P	Faye	L'Ecluse
60	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	57	J.P	Faye	L'Ecluse
61	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	58	J.P	Faye	L'Ecluse
62	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	59, 60, 61	Raymond	Queneau	Exercices de style
63	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	73-74	Jules	Romains	Knock

64	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	79		« Les poèmes non signés d'Archipel ont été écrits par Hélène Gauvenet et Marc Argaud »	non
65	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	79		non (anonyme, Ancien régime)	A la claire fontaine
66	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	80-83	Samuel	Beckett	En attendant Godot
67	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	80-83	Samuel	Beckett	En attendant Godot
68	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	84	Roland	Barthes	Fragments d'un discours amoureux
69	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	113	Hélène	Martin	L'amour a donc cassé sa pipe (extrait d'un album : Luc Seghers co-édite, mais pas seul éditeur. Présenté comme "texte" en raison de la présentation éditoriale de l'œuvre.)
70	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	113		Non, présenté comme anonyme (Jean-Baptiste Clément)	Le Temps des Cerises
71	Archipel Livre 2 Unité 8 à 12	B	Jeanine Courtillon, Sabine Raillard	Didier	1983	151	Jacques	Prévert	Paroles (le recueil est, cette fois-ci, mentionné)
74	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	16-17	Paul	Claudé	Le soulier de satin
75	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	21	Francis	Ponge	non mentionné (parti pris des choses)
76	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	28	JMG	Le Clézio	Le Chercheur d'or

77	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	29	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du Mal : le recueil est bien cité, avec son chapitrage "Spleen et Idéal", le n° du poème XII, et le titre, La Vie antérieure. Un autre titre est donné : citation du poème, voluptés calmes.
78	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	29	Jean	Lescure	Drailles
79	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	30	Denis	Diderot	<i>Les Salons, "Salon de 1767", extrait. Salon de 1767, p338, sur Hubert Robert, Tableaux, Grande galerie éclairée du fond.</i>
80	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	37	Dominique	Fernandez	Mère méditerranée, chapitre "Mère méditerranée"
81	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	36	Fernand	Braudel	La Méditerranée (L'espace et l'histoire)
82	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	38	Albert	Camus	Noces
83	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	39	Joachim	du Bellay	Les Antiquités de Roma
84	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	40	Paul	Valéry	Le cimetière marin
85	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	41	Pierre	Corneille	Le Cid
86	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	41	Pierre	Corneille	Bérénice (sic)
87	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	41	J.M	de Heredia	Les Trophées
88	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	41	Paul	Valéry	Le cimetière marin
89	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	41	Louis	Aragon	"C" in les Yeux d'Elsa
91	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	49	Michel	Tournier	Vendredi ou les limbes du Pacifique

92	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	50	Pierre	de Marbeuf	Recueil de poésies
93	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	51	Jacques	Cassabois	Les premières bouches du vent, titre du texte : "Je brûle" : est-ce le vrai texte ?
94	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	55	Alfred	de Vigny	non cité , Le Cor, Poèmes antiques et modernes
95	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987		Claude	Lévi-Strauss	Tristes Tropiques
96	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	61	André	Malraux	La Voie royale
97	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	62	Pierre	Vilbreau	Petites nouvelles du monde entier
98	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	63	Blaise	Cendrars	Moravagine
99	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	63		Leconte de Lisle	Le rêve du jaguar, alors qu'il s'agit aussi d'un extrait des Poèmes barbares
100	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	63		Leconte de Lisle	extrait de la Panthère noire, in poèmes barbares
101	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	65	Charles	Péguy	non mentionné Présentation de la Beauce à ND de Chartres in la Tapisserie de ND
102	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	72	André	Malraux	La Tentation de l'Occident
104	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	75	Louis	Aragon	C, Les Yeux d'Elsa
105	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	75	Aristide	Bruant	Dans la rue, Chansons et Monologues (coquilles) monopoles II. Le titre est : « pus d'patrons ».
106	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	89	Charles	Dobzynski	Delogiques (Délogiques)
107	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987			Sei Shonagôn	Notes de chevet, cité par Duchesne Leguay Petite fabrique de littérature, 1966

108	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	99	Roland	Barthes	Roland Barthes
109	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	100	Jacques	Prévert	Lettre des îles Baladar -s'agit-il de l'édition de 1952 ?
110	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	101	Jean	Cocteau	Poésies 1917-1920 - est-ce un poème isolé? Ou un extrait ?
111	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	109	Edmond	Rostand	Cyrano de Bergerac
112	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	121		Poème signé M.Argaud : créé spécifiquement pour le manuel	
113	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	122	Eugène	Guillevic	chapitre "Bergeries" composé de 57 fragments, extraits du recueil Autres, mentionné.
114	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	122	Jean	Tardieu	Jean Tardieu, un poète, Gallimard, coll. Folio Junior. Texte : le professeur Frappel (coquille dans le manuel : il s'agit du professeur Frœppel)
115	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	132	Robert	Papin	Contes à Rebours
116	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	133	Pierre	Vilbreau	Petites nouvelles du monde entier
117	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	175	Eugène	Ionesco	La Cantatrice chauve
118	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	176	Jean-Claude	Charles	Manhattan Blues
119	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	177	Jean-Paul	Sartre	Situations (NdDW III : Littérature et engagement)
120	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	178	Roland	Barthes	L'Empire des signes
121	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	179	Michel	del Castillo	Arles, le Sang gitan coule dans ses veines (télérama)

122	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	180	Michel	Ragon (romancier)	Article Nouvelles littéraires n°1
123	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	181	Marcel	Marceau (note sur l'auteur)	La Ballade de Paris et du Monde (disponible à Richelieu)
124	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	182	Max	Jacob (note sur l'auteur) + éléments sur l'œuvre : il se plaît, dans ses poèmes, à des alliances insolites de mots, comme dans celui-ci extrait du Cornet à dés : (cf notice ci-dessous)	Les Œuvres burlesques et mystiques de Frère Matorel mort au couvent
125	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	182	Max	Jacob	Le Cornet à dés
126	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	183	Léopold Sedar	Senghor	Poèmes
127	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	183	Léopold Sedar	Senghor	Non mentionné, poèmes.
128	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	184	Nathalie	Sarraute	Tropismes
129	Alter Ego 1	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	127	Mymi	Doinet	?
130	Alter Ego 1	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	158	Marguerite	Roux ? ...	"Lisez un extrait des mémoires de Marguerite Roux où elle évoque le souvenir de la maison représentée sur les photos".
131	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	25	Philippe	Delerm	La sieste assassinée
132	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	84	Nicolas	Vanier	non mentionné

133	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	89	Faïza	Guène	Kiffe kiffe demain
134	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120	Victor	Hugo	Les Misérables
135	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120	Antoine	de Saint-Exupéry	Le Petit Prince
136	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120	Emile	Zola	Germinal
137	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120		Stendhal	Le rouge et le noir
138	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120		Alain-Fournier	Le Grand Meaulnes
139	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120	Jules	Verne	20000 lieues sous les mers
140	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120	Alexandre	Dumas	Les Trois Mousquetaires
141	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120	Marcel	Pagnol	La Gloire de mon père
142	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120	JRR	Tolkien	Le Seigneur des Anneaux
143	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120	Anne	Frank	Journal
144	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120	Betty	Mahmoudy	Jamais sans ma fille

145	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	137	André	Chedid	Non mentionné. Le titre du poème est <i>Le chant des villes</i> , le poème est sans doute extrait des propositions du Printemps des poètes.
146	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120	Tahar	Ben Jelloun	Non mentionné. Le titre du poème est <i>Ville</i> , le poème est sans doute extrait des propositions du Printemps des poètes.
147	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	120	André	Velter	Recueil non mentionné, le titre du poème est <i>Courir le monde</i> , le poème est sans doute extrait des propositions du Printemps des poètes.
148	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	150	André	Gide	Voyage au Congo
149	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	150	Jacques	Brault	Moments fragiles
150	Alter Ego 2	A	Berthet, Hugot, Sampsonis, Waendendries, Kizirian	Hachette	2006	150	Charles	Perrault	"Le Petit Poucet", <i>Contes</i>
151	Belleville 2	A	Thierry Gallier, Odile Grand-Clément	Clé International	2004	32	Romain	Gary	La Promesse de l'aube
152	Belleville 2	A	Thierry Gallier, Odile Grand-Clément	Clé International	2004	62	Guy	Tirolien	Balles d'or (mais en réalité, le poème est extrait de <i>l'Anthologie de Senghor</i> . Pourquoi cette référence au recueil?)

153	Belleville 2	A	Thierry Gallier, Odile Grand-Clément	Clé International	2004	92	Jean	Genet	Les Bonnes, p56-57 Ed. de minuit.
154	Belleville 2	A	Thierry Gallier, Odile Grand-Clément	Clé International	2004	157-164		Anonyme	"L'Institut" créé pour le manuel
155	Belleville 3	B	Aline Volte, Odile Grand-Clément, Thierry Gallier, Vicky Moore	Clé International	2005	18	Christian	Bobin	Autoportrait au radiateur
156	Belleville 3	B	Aline Volte, Odile Grand-Clément, Thierry Gallier, Vicky Moore	Clé International	2005	28	Nathalie	Sarraute	Pour un oui ou pour un non
157	Belleville 3	B	Aline Volte, Odile Grand-Clément, Thierry Gallier, Vicky Moore	Clé International	2005	38	Pierre	de Ronsard	Sonnets à Hélène
158	Belleville 3	B	Aline Volte, Odile Grand-Clément, Thierry Gallier, Vicky Moore	Clé International	2005	38	Jules	Supervielle	Oublieuse mémoire
159	Belleville 3	B	Aline Volte, Odile Grand-Clément, Thierry Gallier, Vicky Moore	Clé International	2005	54	Simone	de Beauvoir	La Force de l'âge
160	Belleville 3	B	Aline Volte, Odile Grand-Clément, Thierry Gallier, Vicky Moore	Clé International	2005	64	Roland	Barthes	Mythologies
161	Belleville 3	B	Aline Volte, Odile Grand-Clément, Thierry Gallier, Vicky Moore	Clé International	2005	74	Jean-Noël	Fenwick	Les Palmes de Monsieur Schultz
162	Belleville 3	B	Aline Volte, Odile Grand-Clément, Thierry Gallier, Vicky Moore	Clé International	2005	90	René	Barjavel	Ravage
163	Belleville 3	B	Aline Volte, Odile Grand-Clément, Thierry Gallier, Vicky Moore	Clé International	2005	100	Victor	Hugo	Discours prononcé le 21 août 1849 lors du Congrès de la paix

164	Belleville 3	B	Aline Volte, Odile Grand-Clément, Thierry Gallier, Vicky Moore	Clé International	2005	110	Jean-Louis	Aubert	Vivant poème
165	Belleville 3	B	Aline Volte, Odile Grand-Clément, Thierry Gallier, Vicky Moore	Clé International	2005	194-201		Anonyme	Le monastère abandonné
166	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	21	Daniel	Pennac	Comme un roman
167	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	22	Daniel	Pennac	Comme un roman
168	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	39	Georges	Perec	La vie mode d'emploi
169	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	64-65	Jean	Desmeuzes	La nouvelle guirlande de Julie : Anthologie de poèmes pour les enfants, sous la direction de Jacques Charpentreau. Poèmes inédits.
170	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	76	Catherine	Rihoit	Le plus beau jour de votre vie
172	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	171	Paul	Eluard	Poésie et vérité
173	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	171	Guillaume	Apollinaire	Alcools
174	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	171	Pierre de	Ronsard	Fontaine Bellerie
175	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	171	Rémi	Belleau	Chanson
176	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	171	Charles	Cros	Conclusion
177	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	171	Paul	Verlaine	O triste
178	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	171	Guillaume	Apollinaire	La Loreley

179	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	172	Louis	Aragon	Le Roman inachevé
180	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	172	Paul	Claudé	Cent phrases pour éventails
181	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	172	Guillaume	Apollinaire	Calligrammes
182	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	174	Roland	Barthes	Fragments d'un discours amoureux
183	Le Nouveau sans frontières	A	Philippe Dominique, Jean-Marie Cridlig, Jacky Girardet	Clé International	1990	45	Victor	Hugo	Notre-Dame de Paris
184	Le Nouveau sans frontières	A	Philippe Dominique, Jean-Marie Cridlig, Jacky Girardet	Clé International	1990	31		Ionesco, Molière, Corneille ... Mention d'auteurs et de titres	
185	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	31	Victor	Hugo	Les Contemplations
186	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	39	Jacques	Prévert	Histoires
187	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	47	Honoré	de Balzac	Le Père Goriot
188	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	52		Daninos, J.F. de la Harpe, Henri Rochefort, Voltaire, ... Daninos	Non mentionné.
189	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	53	A.P	de Mandiargues	Non mentionné. Ruisseau des solitudes.
190	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	63	Jacques	Prévert	Paroles

191	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	71	Marguerite	Duras	L'amant
192	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	79		Florian	non mentionné
193	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	76	Pierre	Corneille	Le Cid
194	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	87	Paul	Fort	non mentionné
195	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	95	Charles	Baudelaire	Fleurs du Mal
196	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	119	Raymond	Devos	Sens dessus dessous
197	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	124	Gilbert	Cesbron	Il est minuit; docteur Schweitzer
198	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	143	Arthur	Rimbaud	non mentionné
199	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	156		Non mentionné	La Fiancée du Nil
200	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	159	Victor	Hugo	Les Châtiments
201	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	160		César	La Guerre des Gaules

202	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	160		Mademoiselle de Montpensier	non mentionné (Mémoires)
203	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989			Saint-Simon	non mentionné (Mémoires)
204	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	167	Jacques	Prévert	Fatras
205	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	175		Alain-Fournier	Le Grand Meaulnes
206	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	175	Jules	Verne	Le Rayon vert
207	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	175	Honoré	de Balzac	Le Père Goriot
208	Le Nouveau sans frontières 2	A	Jacky Girardet, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan	Clé international	1989	191	Albert	Camus	L'Etranger
209	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	19	Claude	Roy	L'âme en peine, un seul poème
210	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	19	Marcel	Pagnol	Jean de Florette
211	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	31	Antoine	de Saint-Exupéry	Le Petit Prince
212	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	43	Michel	Tournier	Vendredi ou les limbes du Pacifique

213	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	43	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du Mal
214	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	50	Charles	de Gaulle	Mémoires de Guerre
215	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	55	Jean	Giraudoux	La Guerre de Troie n'aura pas lieu
216	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	55	Jean	Giraudoux	La Guerre de Troie n'aura pas lieu
217	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	94-95	Marcel	Pagnol	Marius
218	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	107	Guy	de Maupassant	Le Horla
219	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	123	Honoré	de Balzac	Le Lys dans la vallée
220	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	134	Michel	Tournier	Le Vent Paraquet
221	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	135	Jean	Anouilh	Antigone
222	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	140	Arthur	Rimbaud	non mentionné, Ophélie
223	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	140	Louis	Aragon	Le Roman inachevé, que serais-je sans toi

224	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	140	Victor	Hugo	Légende des siècles, Booz endormi
225	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	140	Paul	Eluard	L'Amour la poésie, La terre est bleue
226	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	146	JMG	Le Clézio	La Guerre
227	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	147	Marcel	Proust	Du côté de chez Swann
228	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	147	Jean-Jacques	Rousseau	Les Confessions
229	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	159	Arthur	Rimbaud	Illuminations, "Aube"
230	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	174	Nathalie	Sarraute	Le Planétarium
231	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	175		Molière	L'Avare
232	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	176-177	Jacques	Clavel (auteur fictif)	"le roman de Jacques Clavel"
233	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	187	Yves	Navarre	Le Jardin d'acclimatation
234	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	187	Jacques	Brel	Les Vieux

235	Le Nouveau sans frontières 3	B	Philippe Dominique, Jacky Girardet, Jean-Marie Cridig	Clé International	1990	199	Maurice	Maeterlinck	Douze chansons
236	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	14	François René	de Chateaubriand	Mémoires d'outre-tombe
237	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	15	Honoré	de Balzac	La Cousine Bette
238	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	16	Honoré	de Balzac	La Cousine Bette
239	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	17	Julien	Gracq	Au château d'Argol
240	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	18	Jean-Paul	Sartre	Huis-clos
241	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	26	Michel	Tournier	Le Roi des aulnes
242	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	26		Héraclite	non mentionné
243	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	28	Roland	Barthes	L'Empire des signes
244	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	29	Michel	Leiris	Mots pour une mémoire
245	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	29	Guillaume	Apollinaire	Calligrammes

246	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	29	Victor	Hugo	Carnets de Voyage
247	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	30	Paul	Eluard	Capitale de la douleur
248	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	31	Léopold Sédar	Senghor	Chants d'ombre
249	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	32	Marcel	Proust	Du côté de chez Swann
250	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	32	Andrée	Chedid	"Visage premier" Poèmes pour un texte Ce que nous sommes
251	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	33	Emile	Zola	La Faute de l'abbé Mouret
252	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	37	Jean	Tardieu	Un mot pour un autre
253	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	41	Jean-Paul	Sartre	Les mots
254	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	44	Arthur	Rimbaud	Correspondance Paul Demeny
255	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	44	Luigi	Pirandello	Se Trouver
256	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	45	Michel	Tournier	Le Vent Paraquet

257	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	48	Gérard	de Nerval	Les Filles du feu
258	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	49	Tahar	Ben Jelloun	La Nuit sacrée
259	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	52	Georges	Courteline	Boubouroche
260	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	60	Jean-Jacques	Rousseau	Rousseau juge de Jean-Jacques
261	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	60	Friedrich	von Schiller	Histoire dela guerre de Trente Ans
262	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	64	Jean-Pierre	Chabrol	Le fils du berger
263	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	66	Bernard	Werber	Les Fourmis
264	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	66	Jorge Luis	Borges	Qu'est-ce que le bouddhisme ?
265	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	67	Marie-Madeleine	de Lafayette	La Princesse de Clèves
266	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	68	Marie-Madeleine	de Lafayette	La Princesse de Clèves
267	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	69	Jean	Cocteau	Script La Princesse de Clèves

268	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	76	Jean-Paul	Sartre	Les mots
269	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	76		Erasme	Eloge de la folie
270	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	80	André	Gide	Les Caves du Vatican
271	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	81	Daniel	Pennac	La Petite marchande de prose
272	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	84	Jean	Anouilh	Antigone
274	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	94	Omar	Kayyam	non mentionné
275	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	94	Blaise	Pascal	Discours sur les passions de l'amour
276	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	98		Stendhal	La Chartreuse de Parme
277	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	99	Victor	Hugo	Les Misérables
278	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	99	Albert	Camus	Les Justes
279	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	100	Jean	Giraudoux	La folle de Chaillot

280	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	114	Alain	Robbe-Grillet	Dans le labyrinthe
281	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	115	Nathalie	Sarraute	Le Planétarium
282	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	116	Emile	Zola	L'assommoir
283	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	118	Eugène	Ionesco	Rhinoceros
284	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	122	Julien	Gracq	La presqu'île
285	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	126	Michel	Leiris	Brisées
286	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	126	Fernando	Pessoa	Poésies d'Alvaro de Campos
287	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	130	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du Mal
288	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	131	Guillaume	Apollinaire	Alcools
289	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	132	Guy	de Maupassant	La Ficelle
290	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	142	François	Rabelais	Pantagruel

291	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	142	Charles	Van Lerberghe	La chanson d'Eve
292	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	148	Jean-Jacques	Rousseau	Essai sur l'origine des langues
293	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	148	Claude	Klotz	Les innommables
294	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	148	François	Cavanna	Le Con se surpasse
295	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	149	Jacques	Sternberg	Entre deux mondes incertains
296	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	152		Molière	Le Bourgeois Gentilhomme
297	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	160	André	Malraux	Antimémoires
298	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	160	Miguel	de Cervantès	Don Quichotte
299	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	168	Marguerite	Yourcenar	L'Œuvre au Noir
300	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	169	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
301	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	171	Aimé	Césaire	La Tragédie du roi Christophe

302	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	178	Alfred	de Vigny	Les Destinées
303	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	182-183	Victor	Hugo	Les Contemplations
304	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	184	Prosper	Mérimée	La Vénus d'Ille
305	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	185	Michel	Tournier	Le Roi des Aulnes
306	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	194	Paul	Fort	Ballades françaises
307	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	198	Dominique	Fernandez	Porporino ou les Mystères de Naples
308	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	199	JMG	Le Clézio	Désert
309	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	200	René	de Obaldia	Sept Impromptus à loisirs
310	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	203	Pierre	Corneille	Le Cid
311	Le Nouveau sans frontières 4	B	Jacky Girardet	Clé International	1990	203	G.	de Castro	Le Cid (traduction)
313	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997		Jules	Romains	Knock

314	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997		Jules	Romains	Knock
315	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	60	Jules	Romains	Knock
316	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	60	Jules	Romains	Knock
317	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	61	Jules	Romains	Knock
318	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	70	Jules	Romains	Knock
319	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	71	Jules	Romains	Knock
320	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	78	Jules	Romains	Knock
321	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	79	Jules	Romains	Knock
322	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	132	Georges	Simenon	Maigret et la tête d'un homme
323	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	133	Georges	Simenon	Maigret et la tête d'un homme
324	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	140	Georges	Simenon	Maigret et la tête d'un homme

325	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	141	Georges	Simenon	Maigret et la tête d'un homme
326	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	150	Georges	Simenon	Maigret et la tête d'un homme
327	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	151	Georges	Simenon	Maigret et la tête d'un homme
328	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	152	François	Jacob	La Statue intérieure
329	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	153	François	Jacob	La Statue intérieure
330	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	154	François	Jacob	La Statue intérieure
331	Café crème 2	A	José Canelas, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Pierre Delaisne	Hachette	1997	158	Georges	Simenon	Maigret et la tête d'un homme
332	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998		Georges	Perec	Les Choses
333	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998		Raymond	Queneau	Courir les rues, Battre la campagne, Fendre les flots,
334	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998		Marcel	Pagnol	Jean de Florette
335	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	57	Jean-Michel	Ribes	Monologues, Bilogues, Trilogues
336	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	78	Daniel	Pennac	Messieurs les enfants
337	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998		Jacques	Godbout	Salut Galarneau !

338	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	104	Léon Gontran	Damas	Pigments
339	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	143	Amadou	Koné	Le respect des morts
340	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	16	Emile	Zola	La Bête humaine
341	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	17	Agota	Kristof	Hier
342	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	36	Pascal	Laîné	La Dentellière
343	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	68	Victor	Hugo	Discours d'ouverture du congrès de la paix, Oeuvres complètes, politique
344	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	69	Julien	Benda	Une conscience européenne est une chose à créer
345	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	88	Honoré	de Balzac	Le Député d'Arcis
346	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	89	Philippe	Alexandre	Paysages de campagne
347	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	120	Marcel	Pagnol	Marius
348	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	140	JMG	Le Clézio	Haï
349	Café crème 3	B	Nicole McBride, Sabdra Trevisi, Pierre Delaisne	Hachette	1998	141	Thierry	Jonquet	La vie de ma mère !
350	Campus 1	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	131	Raymond	Queneau	L'instant fatal
351	Campus 1	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	167	Jean-Marie	Laclavetine	Première ligne
352	Campus 1	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	167	Amélie	Nothomb	Hygiène de l'assassin

353	Campus 1	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	167	Alain	Aucouturier	Le Poulpe. L'arthritique de la raison dure
354	Campus 1	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	167		Franquin	Le Cas Lagaffe
355	Campus 2	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	72	Georges	Perec	Je me souviens
356	Campus 2	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	73	Jacques	Charpenteau	La ville enchantée
357	Campus 2	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	73	Philippe	Soupault	Georgia, Epitaphes, Chansons
358	Campus 2	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	114	Claude	Roy	L'Âme en peine
359	Campus 2	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	115	Georges	Perec	Espèces d'espaces
360	Campus 2	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	128	Honoré	de Balzac	La Peau de chagrin
361	Campus 2	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	128	Gustave	Flaubert	Madame Bovary
362	Campus 2	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	128	Victor	Hugo	La Légende des siècles
363	Campus 2	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	128	Jean	de la Fontaine	Fables

364	Campus 2	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	128	Amélie	Nothomb	Attentat
365	Campus 2	A	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2002	129		?	non mentionné – « histoire des aveugles et de l'éléphant » (fable indienne dont la source n'est pas citée).
366	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheur Muriel Molinié	CLE International	2003	17	Georges	Simenon	Maigret tend un piège
367	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheur Muriel Molinié	CLE International	2003	36	Paul	Verlaine	Poèmes saturniens
368	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheur Muriel Molinié	CLE International	2003	37	Jean-Louis	Bauer	Page 27
369	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheur Muriel Molinié	CLE International	2003	68	Paul	Dakeyo	Anthologie de la poésie camerounaise d'expression française
370	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheur Muriel Molinié	CLE International	2003	68	Boris	Vian	Le déserteur
371	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheur Muriel Molinié	CLE International	2003	68	Paul	Eluard	Au rendez-vous allemand
372	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheur Muriel Molinié	CLE International	2003	68	Rachid	Boudjedra	Pour ne plus rêver
373	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheur Muriel Molinié	CLE International	2003	68		Stendhal	Non mentionné – citation Le Rouge et le Noir
374	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheur Muriel Molinié	CLE International	2003	68	André	Gide	Non mentionné – citation Les Nourritures terrestres

375	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	68	Agrippa	d'Aubigné	Non mentionné – citation Les Tragiques
376	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	68	Jean-Jacques	Rousseau	Non mentionné – citation Emile ou de l'Education
377	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	68	Henri	Bergson	Non mentionné – citation Mélanges
378	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	86	Jean-Claude	Izzo	Total Kheops
379	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	86	Amin	Maalouf	Les identités meurtrières
380	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	88	Nancy	Huston	Douze France
381	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003		Nancy	Huston	Nord Perdu
382	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	99	Jean	Poiret	Joyeuses Pâques
383	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	105	Georges	Perec	Les choses
384	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	120	Daniel	Pennac	Comme un roman
385	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheur, Muriel Molinié	CLE International	2003	120	Félicien	Marceau	Les Elans du cœur

386	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	121	Emile	Zola	L'Assommoir
387	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	121	Victor	Hugo	Tas de pierre
388	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	125	Raymond	Queneau	Le Chien à la mandoline
389	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	125	Eugène	Guillevic	Inclus
390	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	125	Robert	Desnos	Les Ténèbres, in Corps et biens
391	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	126	Jean	Tardieu	Finissez vos phrases! , La Comédie du langage
392	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	132	Patrick	Modiano	Voyage de noces
393	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	132	Patrick	Modiano	Rue des Boutiques obscures
394	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	132	Patrick	Modiano	Livret de famille
395	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	132	Patrick	Modiano	Dora Bruder
396	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	132	Patrick	Modiano	Fleurs de ruine

397	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	132	Patrick	Modiano	La Petite Bijou
398	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	132	Patrick	Modiano	Quartier perdu
399	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	132	Patrick	Modiano	Livret de famille
400	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	142	Paul	Morand	Venises
401	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	142	René	Caillié	Journal de voyage
402	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	143	Blaise	Cendrars	L'Or
403	Campus 3	B	Edvige Costanzo, Jacques Pêcheurn Muriel Molinié	CLE International	2003	149	Roland	Barthes	Fragments d'un discours amoureux
404	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	74	Emile	Zola	Trois villes : Rome
405	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	75	Emile	Zola	non mentionné – citations de Mes Haines
406	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	75	Antonin	Artaud	non mentionné – citation Van Gogh ou le suicidé de la société
407	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	75	Marcel	Proust	non mentionné – citation le Temps retrouvé

408	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	75	Charles	Baudelaire	non mentionné – citation de Théophile Gautier
409	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	75	Friedrich	Nietzsche	Ainsi parlait Zarathoustra
410	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	75	Gustave	Flaubert	Carnets
411	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	101	Yasmina	Reza	Art
411b	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	102	Yasmina	Reza	Art
412	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	104	Pascal	Quignard	Tous les matins du monde
413	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	18	Philippe	Delerm	La première gorgée de bière
414	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	19	Guillaume	Apollinaire	Poèmes retrouvés Œuvres poétiques
415	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	114	Amélie	Nothomb	Hygiène de l'assassin
416	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	116	Michel	Houellebecq	Les Particules élémentaires
417	Campus 4	B	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	118	Raphaël	Confiant	La lessive du diable

418	Campus 4	B	Janine Courtyllon, Christine Guyot-Clément	CLE International	2005	155	Alexis	de Tocqueville	De la démocratie en Amérique
419	Cartes sur table 1	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette français langue étrangère	1981	92		?	Pierre Roulin, Caissier
420	Cartes sur table 1	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette français langue étrangère	1981	100	Guillaume	Apollinaire	Calligrammes
421	Cartes sur table 1	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette français langue étrangère	1981	101	Raymond	Queneau	Les Ziaux
422	Cartes sur table 1	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette français langue étrangère	1981	101	Guillaume	Apollinaire	Alcools
423	Cartes sur table 1	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette français langue étrangère	1981	119		? Textes extraits de "littérature française hors de France", Sèvres, FIPF, 1976. Auteur non mentionné : Ousmane Socé	Karim, roman sénégalais. Extrait de l'Anthologie, qui elle-même, propose des coupes dans les textes.
424	Cartes sur table 1	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette français langue étrangère	1981	119		? Textes extraits de "littérature française hors de France", Sèvres, FIPF, 1976	Anne Hébert ! Un extrait de Kamouraska...
425	Cartes sur table 1	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette français langue étrangère	1981	119		? Textes extraits de "littérature française hors de	Jacques Chessex, Portrait des Vaudois.

								France", Sèvres, FIPF, 1976	
426	Cartes sur table 2	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette Français langue étrangère	1983	88		A.Major	La Folle d'Elvis
427	Cartes sur table 2	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette Français langue étrangère	1983	93	Jacques	Prévert	Paroles
428	Cartes sur table 2	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette Français langue étrangère	1983	93	François	Villon	non mentionné
429	Cartes sur table 2	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette Français langue étrangère	1983	93	Antonin	Artaud	Œuvres complètes
430	Cartes sur table 2	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette Français langue étrangère	1983	96	Georges	Orwell	1984
431	Cartes sur table 2	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette Français langue étrangère	1983	102	Georges	Perec	Espèces d'espaces
432	Cartes sur table 2	A	René Richterich, Brigitte Suter	Hachette Français langue étrangère	1983	103	Jean-Luc	Parant	Du Calligramme, de J. Peignot (Anthologie)

433	Cartes sur table 2	A	René Richerich, Brigitte Suter	Hachette Français langue étrangère	1983	111	Francis	Bebey	Nouvelle somme de poésie du monde noir
434	Cartes sur table 2	A	René Richerich, Brigitte Suter	Hachette Français langue étrangère	1983	115	Charles	Baudelaire	Le Spleen de Paris
435	Cartes sur table 2	A	René Richerich, Brigitte Suter	Hachette Français langue étrangère	1983	119	Michèle	Lalonde	La Prise de la parole
436	Cartes sur table 2	A	René Richerich, Brigitte Suter	Hachette Français langue étrangère	1983	125	Jean-Paul	Sartre	Les Carnets de la drôle de guerre
437	C'est le printemps 1	A	Jacques Montredon, Geneviève Calbris, Claire Cesco, Denise Dragoje, Gisèle Gschwind-Holtzer, Christian Lavenne	CLE International	1976		Max	Jacob	Saint Matorel
438	C'est le printemps 1	A	Jacques Montredon, Geneviève Calbris, Claire Cesco, Denise Dragoje, Gisèle Gschwind-Holtzer, Christian Lavenne	CLE International	1976	54	Rachid	Boudjedra	Anthologie de la nouvelle poésie algérienne pat Jean Sénac
439	C'est le printemps 2	A	Jacques Montredon, , Claire Cesco, Gisèle Gschwind-Holtzer, Christian Lavenne	CLE International	1978	56	Raymond	Queneau	Zazie dans le métro
440	C'est le printemps 2	A	Jacques Montredon, , Claire Cesco, Gisèle Gschwind-Holtzer, Christian Lavenne	CLE International	1978	57	Françoise	Sagan	Bonjour Tristesse

441	C'est le printemps 2	A	Jacques Montredon, , Claire Cesco, Gisèle Gschwind-Holtzer, Christian Lavenne	CLE International	1978	100	Romain	Gary	La nuit sera calme
442	C'est le printemps 2	A	Jacques Montredon, , Claire Cesco, Gisèle Gschwind-Holtzer, Christian Lavenne	CLE International	1978	100	René	Barjavel	Si j'étais Dieu
443	C'est le printemps 2	A	Jacques Montredon, , Claire Cesco, Gisèle Gschwind-Holtzer, Christian Lavenne	CLE International	1978	105	Paul	Eluard	Le Phénix
444	C'est le printemps 2	A	Jacques Montredon, , Claire Cesco, Gisèle Gschwind-Holtzer, Christian Lavenne	CLE International	1978	105	Paul	Eluard	Le dur désir de durer
445	C'est le printemps 2	A	Jacques Montredon, , Claire Cesco, Gisèle Gschwind-Holtzer, Christian Lavenne	CLE International	1978	105	Paul	Eluard	Corps mémorable
446	C'est le printemps 2	A	Jacques Montredon, , Claire Cesco, Gisèle Gschwind-Holtzer, Christian Lavenne	CLE International	1978	105	Paul	Eluard	Le Phénix
447	C'est le printemps 2	A	Jacques Montredon, , Claire Cesco, Gisèle Gschwind-Holtzer, Christian Lavenne	CLE International	1978	106	Guillaume	Apollinaire	Poèmes à Lou
448	Connexions niveau 1	A	Régine Mérieux, Yves Loiseau		2004	129	Jacques	Godbout	Salut Galarneau !
449	Connexions niveau 1	A	Régine Mérieux, Yves Loiseau			129	Cheikh Hamidou	Kane	L'aventure ambiguë
450	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	204	Mme E.	de Pressensé	La Journée du Petit Jean
451	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	204	Georges	Duhamel	Voix du vieux monde

452	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	205	Albert	Samain	Aux flancs du vase
453	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	205	Henri	Chantavoine	Paroles
454	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	205	Paul	Fort	Ballades françaises
455	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	206	Tristan	Klingsor	non mentionnée
456	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	206	Jacques	Prévert	Paroles
457	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	206	Victor	Hugo	Toute la lyre
458	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	207	Victor	Hugo	Toute la lyre
459	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	207	Gérard	de Nerval	non mentionnée
460	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	207	Théophile	Gautier	Emaux et Camées
461	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	208	Charles	van Lerberghe	La Chanson d'Eve
462	Cours de langue et de civilisation française 1	A	Gaston Mauger	Hachette	1953	208	Emile	Henriot	La Flamme et les cendes
463	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	12	Victor	Hugo	Le Rhin
464	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	12	Gustave	Droz	Monsieur, Madame et Bébé
465	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	13	Guy	de Maupassant	Une Vie
466	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	13	Charles-Ferdinand	Ramuz	Vers
467	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	14	Jules	Renard	La lanterne sourde
468	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	14-15	Francis	Jammes	De l'angélus de l'aube à l'angélus du soir

469	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	15	Jean	Duché	Trois sans toit
470	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	28	Théophile	Gautier	Poésies diverses
471	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	28	Alphonse	Daudet	Lettres de mon moulin
472	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	29	O.-P.	Gilbert	Pilotes de ligne
473	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	29	M. C	de Folleville,	Inédit
474	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	30	Charles	Péguy	Jeanne d'Arc
475	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	31	Adèle	Foucher (mais attribué à Victor Hugo)	Victor Hugo raconté par un témoin de sa vie
476	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	31	Maurice	Fombeure	Les Godillots sont lourds
477	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	44		Erckmann-Chatrian	L'Ami Fritz
478	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	44			Le Roman de Renard
479	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	46			Le Roman de Renard
480	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	46	Adèle	Foucher (mais attribué à Victor Hugo)	Victor Hugo raconté par un témoin de sa vie
481	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	47	Jacques	Prévert	Paroles
482	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	64	Victor	Hugo	L'Art d'être Grand-Père
483	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	64	Emile	Henriot	Les Temps innocents
484	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	65	Victor	Hugo	Les Misérables

485	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	66	André	Gide	Les Caves du Vatican
486	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	67	Alphonse	Daudet	Lettres de mon moulin
487	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	84	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
488	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	85	Georges	Duhamel	Tel qu'en lui-même
489	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	86	Jules	Romains	Knock
490	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	100	Prosper	Mérimée	Colomba
491	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	100	Charles	Péguy	Le mystère des Saints-Innocents
492	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	101	Rémy	de Gourmont	Simone
493	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	116	Pierre	Loti	Ramuntcho
494	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	116	Pierre	Loti	Ramuntcho
495	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	117	Edmond	About	Le roman d'un brave homme
496	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	118	André	Siegfried	Géographie poétique des cinq continents
497	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	119	Honoré	de Balzac	Eugénie Grandet
498	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	119	Francis	Jammes	De l'angélus de l'aube à l'angélus du soir
499	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	130	Georges	Duhamel	Vue de la Terre promise
500	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	132	Guy	de Maupassant	Sur l'eau
501	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	133	Emile	Henriot	Le livre de mon père

502	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	144	Jean	Guéhenno	Journal d'un homme de quarante ans
503	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	145	Paul et Victor	Margueritte	Poum
504	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	160	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté
505	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955		Victor	Hugo	Actes et Paroles
506	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	177	Guy	de Maupassant	Contes de la Bécasse
507	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	177	Victor	Hugo	Les Misérables
508	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	179	Marcel	Abraham	Routes
509	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	179	Anna	de Noailles	L'Ombre des jours
510	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	180	Gérard	Gailly	Le Coin où le veau est mort
511	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	181	L.	Bourliaguet	Justin chez les Hommes
512	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	192	Gustave	Nadaud	Si la Garonne avait voulu
513	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	202	André	Maurois	Les Silences du colonel Bramble
514	Cours de langue et de civilisation française 2	A	Gaston Mauger	Hachette	1955	203	Paul	Fort	Ballades françaises
515	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	24	Georges	Duhamel	Chronique des Pasquier, Le Combat contre les ombres
516	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	49	Albert	Camus	La Chute
517	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	42	François	Coppée	Souvenirs d'un parisien
518	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	43	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté

519	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	49	Pierre	Daninos	Vacances à tout prix
520	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	52	Claude	Duparc	Les Beaux dimanches
521	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	56	Alphonse	Allais	Les Zèbres
522	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	66	Jacques	Prévert	Spectacles
523	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	67	Léon-Paul	Fargue	Le piéton de Paris
524	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	69	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté
525	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	?	Francis	Carco	La Romance de Paris
526	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	77	Roger	Ikor	Les Fils d'Avron
527	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	87	Albert	Samain	Le Chariot d'Or
528	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	88	Emile	Zola	L'Assommoir
529	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	91		Colette	Paris de ma fenêtre
530	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	102	Alexandre	Dumas	Mémoires
531	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	105	Léon-Paul	Fargue	Le piéton de Paris
532	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	122	Victor	Hugo	L'Année terrible
533	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	129	Simone	de Beauvoir	Mémoires d'une jeune fille rangée
534	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	133	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté. Le 6 octobre
535	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	135	Paul	Aurousseau	Amour de Paris

536	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	146	Victor	Hugo	Choses vues
537	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	147	Victor	Hugo	Choses vues
538	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	166	Paul	Guimard	Rue du Havre
539	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	177	Roland	Dorgelès	Tout est à vendre
540	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	182	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté
541	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	183	Eugène	Dabit	Hôtel du Nord
542	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	195	Roland	Dorgelès	Tout est à vendre
543	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	199	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté
544	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	214	Francis	Carco	L'Ami des peintres
545	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	243	Pierre	Daninos	Comment vivre avec ou sans Sonia
546	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	250	Léon	Gozlan	Balzac en pantoufles
547	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	254	Jan	Brusse	Voici Paris
548	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	270	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté. Naissance de la bande.
549	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	273	Jacques	Prévert	Spectacles
550	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	279		Madame de Sévigné	Lettres
551	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	279		Voltaire	L'Ingénu
552	Cours de langue et de civilisation française 3	B	Gaston Mauger	Hachette	1959	284	Pierre	Mac Orlan	Visages de Paris : la Seine

553	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	56	Antoine	de Saint-Exupéry	Le Petit Prince
554	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	62	Roland	Topor	Four Roses for Lucienne
555	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	68	Patrick	Modiano	Rue des Boutiques obscures
556	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	74	Raymond	Queneau	Zazie dans le métro
557	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	80	Marguerite	Duras	L'Amant
558	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	90	Guy	de Maupassant	Pierre et Jean
559	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	96	Raymond	Devos	Matière à rire
560	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	96	Jacques	Prévert	Paroles
561	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	102	Eugène	Ionesco	La Leçon
562	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	108	Jean-François	Regnard	Voyage en Laponie
563	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	114	Etienne	de Sénancour	Oberman

564	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	130	Eugène	Ionesco	La Leçon
565	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	136	Georges	Perec	Les choses
566	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	142	Philippe	Delerm	La première gorgée de bière
567	Escales 1	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	148	Denis	Diderot	Jacques le fataliste
568	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	10	François	Cavanna	Les Ritals
569	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	10	Alain	Robbe-Grillet	Djinn
570	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	15	Philippe	Delerm	Il avait plu tout le dimanche
571	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	15	Philippe	Delerm	Il avait plu tout le dimanche
572	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	22	Antoine	de Saint-Exupéry	Le Petit Prince
573	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	32		Rufus	300 dernières
574	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	38	Christian	de Montella	Je hais les dimanche

575	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	38	François	Cavanna	Les Ritals
576	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	44	Roland	Topor	Four Roses for Lucienne
577	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	44	Marcel	Pagnol	Marius
578	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	66	Henry	Murger	Scènes de la vie de bohème
579	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	76	Hervé	Le Tellier	Les amnésiques n'ont rien vécu d'inoubliable
580	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	82	Eugène	Ionesco	Rhinocéros
581	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	88	Eugène	Ionesco	Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains
582	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	98	Georges	Simenon	Pietr-Le-Letton
583	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	98	Jean	Echenoz	Cherokee
584	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	110	Guy	de Maupassant	Préface de Pierre et Jean
585	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	110	Eugène	Ionesco	Rhinocéros

586	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	110	Jules	Romains	Knock
587	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	120	François	Cavanna	Les Ritals
588	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	126	Eugène	Ionesco	Rhinocéros
589	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	126	Roland	Topor	Four Roses for Lucienne
590	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	131	Gilbert	Sinoué	A mon fils, à l'aube du troisième millénaire
591	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	131	Jules	Verne	Paris au XX ^e siècle
592	Escales 2	A	Jacques Blanc, Pierre Lederlin, Jean-Michel Cartier	CLE International	2001	132	Guy	de Maupassant	Lui?
594	Forum 2	A	Julio Murillo, Angels Campa, Claude Mestreit.	Hachette FLE	2001	40	Jacques	Vallet	Une coquille dans le placard
595	Forum 3	B	Jean Rhierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	30		Barbara	Drouot
596	Forum 3	B	Jean Rhierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	54	Philippe	Delerm	La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules
597	Forum 3	B	Jean Thierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	76	Roland	Barthes	Mythologies
598	Forum 3	B	Jean Thierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	77	Charles	Baudelaire	Les paradis artificiels
599	Forum 3	B	Jean Thierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	77	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du Mal, L'âme du vin

600	Forum 3	B	Jean Thierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	78	François	François Marie Arouet dit Voltaire	"Eloge historique de la raison", Romans et contes
601	Forum 3	B	Jean Thierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	80	Victor	Hugo	Les Contemplations "mes vers fuiraient"
602	Forum 3	B	Jean Thierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	82	Gustave	Flaubert	Madame Bovary
603	Forum 3	B	Jean Thierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	85		Stendhal	Le Rouge et le Noir
604	Forum 3	B	Jean Thierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	134	André	Chamson	Les Hommes de la route
605	Forum 3	B	Jean Thierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	158	Vladimir	Volkoff	Nouvelles américaines (le texte est l'incipit de la nouvelle l'Enlèvement d'Europe)
606	Forum 3	B	Jean Thierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	164	Erik	Orsenna	La grammaire est une chanson douce
607	Forum 3	B	Jean Thierry Le Bourgnec	Hachette FLE	2002	165	Pierre	Dac	L'Os à moelle
608	Initial 2	A	Sylvie Poisson-Quinton, Marina Sala		2000	76	Guillaume	Apollinaire	"Zone" (le recueil n'est pas mentionné)
609	Initial 2	A			2000	77	Emile	Verhaeren	Les campagnes hallucinées
610	Nouvel Espaces 2	A	Guy Capelle, Noëlle Gidon,	Hachette FLE	1995	21	Jean	Cocteau	Clair-Obscur
611	Nouvel Espaces 2	A	Guy Capelle, Noëlle Gidon	Hachette FLE	1995	21	Robert	Sabatier	Les Allumettes suédoises
612	Nouvel Espaces 2	A	Guy Capelle, Noëlle Gidon	Hachette FLE	1995	53	Blaise	Cendrars	Feuille de route, III
613	Nouvel Espaces 2	A	Guy Capelle, Noëlle Gidon	Hachette FLE	1995	53	Paul	Eluard	Poèmes pour la paix
614	Nouvel Espaces 2	A	Guy Capelle, Noëlle Gidon	Hachette FLE	1995	53	Raymond	queneau	L'instant fatal
615	Nouvel Espaces 2	A	Guy Capelle, Noëlle Gidon	Hachette FLE	1995	83	Robert	Desnos	Domaine public
616	Nouvel Espaces 2	A	Guy Capelle, Noëlle Gidon	Hachette FLE	1995	83	Georges	Perec	Les Choses

617	Nouvel Espaces 2	A	Guy Capelle, Noëlle Gidon	Hachette FLE	1995	117	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du Mal ("poème extrait du recueil les Fleurs du Mal")
618	Nouvel Espaces 2	A	Guy Capelle, Noëlle Gidon	Hachette FLE	1995	149	René	Barjavel	La Nuit des temps
619	Nouvel Espaces 2	A	Guy Capelle, Noëlle Gidon	Hachette FLE	1995	181	JMG	Le Clézio	Les Géants
620	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	12	Edmond	Rostand	Cyrano de Bergerac
621	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	13	Edmond	Rostand	Cyrano de Bergerac
622	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	24	Jean-François	Vilar	Bastille Tango
623	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Vaclav	Jamek	Traité des courtes merveilles
624	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	36	Leslie	Kaplan	L'épreuve du passeur
625	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	?	Tandundu	E.A. Bisikisi	Quand les Afriques s'affrontent
626	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	48	Georges	Perec	La Vie mode d'emploi
627	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Ahmadou	Kourouma	Monné, outrages et défi
628	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	65	Françoise	Mallet-Joris	Cordélia
629	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Jacques	Chessex	L'Ogre
630	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	75	Choderlos	de Laclos	Les Liaisons dangereuses
631	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	76	Louis	Aragon	"IL n'y a pas d'amour heureux" (le recueil n'est pas mentionné)
632	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	76	Paul	Eluard	L'amoureuse (le recueil n'est pas mentionné)

633	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	77	Marcel	Pagnol	La Femme du boulanger
634	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Julien	Green	L'Autre
635	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Maryse	Condé	Traversée de la mangrove
636	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	100	Gabriel	Marcel	Les Cœurs avides
637	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Andrée	Chedid	Le Sommeil délivré
638	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	113	Hervé	Bazin	Au nom du fils
639	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Eugène	Ionesco	La Leçon
640		B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	128	Honoré	de Balzac	Illusions perdues
641	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Axel	Gauvin	Action poétique
642	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Gilles	Vigneault	Le Grand Cerf-volant
643	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	167	Simone	de Beauvoir	La force des choses
644	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Léopold Sedar	Senghor	Discours à l'université de Laval
645	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Georges	Pierquin	Le Beur et l'Argent du Beur
646	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Tahar	Ben Jelloun	L'Ecrivain public
647	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Tchicaya	U'Tamsi	Le Bal de N'Dinga
648	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Pierre	Mertens	Les Eblouissements
650	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	193	Jean	Giraudoux	L'Apollon de Bellac

651	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996		Jean	Arcenaux	Anthologie - Littérature française de la Louisiane
652	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	210	Robert	Desnos	Chantefables et Chantefleurs
653	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	211	Jacques	Prévert	Histoires
654	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	212		Charles Cros	
655	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	213	Antoine	de Saint-Exupéry	Le Petit Prince
656	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	213	Robert	Desnos	Chantefables et Chantefleurs
657	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	214	Jean-Paul	Sartre	Les Mots
658	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	215	Eugène	Labiche	La grammaire
659	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	216	Jacques	Prévert	Histoires
660	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	217	Robert	Desnos	Chantefables et Chantefleurs
661	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	218	Henry	de Montherlant	Fils de Personne
662	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	219	Jacques	Prévert	Paroles
663	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	220	Robert	Desnos	Domaine public
664	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	221	Eugène	Ionesco	La leçon
665	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	223	Antoine	de Saint-Exupéry	Le Petit Prince
666	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	224	Samuel	Beckett	En attendant Godot
667	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	227	Eugène	Ionesco	La Cantatrice chauve

668	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	229	Henri	Michaux	Plume
669	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	230	Roger	Vailland	325000 francs
670	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	231	Charles	Péguy	Lettres et entretiens
671	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	232	Albert	Camus	L'envers et l'endroit
672	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	233	Maurice	Maeterlinck	Douze chansons
673	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	234	Eugène	Ionesco	Rhinocéros
674	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	235	Albert	Camus	L'Etranger
675	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	236	Françoise	Sagan	Aimez-vous Brahms?
676	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	237	Jean-Paul	Sartre	Les mots
677	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	238	Hector	De Saint-Denys Garneau	Poésies complètes
678	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	238	Hector	De Saint-Denys Garneau	Poésies complètes
679	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	239	Jean-Louis	Curtis	La Quarantaine
680	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	240	Maurice	Bruézière (auteur le Français et la vie, ami de Mauger ?)	non mentionnée : non publié.
681	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	241	Paul	Eluard	Le Phénix
682	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	242	Simone	de Beauvoir	Les Belles images
683	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	243	Nathalie	Sarraute	Tropismes

684	Le Français et la vie 2	A	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1972	244	Jules	Verne	De la Terre à la lune
685	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974		Pierre	Daninos	Les nouveaux carnets du Major Thomson
686	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974		Jean	Carrière	L'Epervier de Maheux
687	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	32	Eugène	Ionesco	L'Impromptu de l'Alma
688	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	48	Jean-Louis	Curtis	Le Thé sous les Cyprès
689	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	56	Georges	Simenon	Le Relais d'Alsace
690	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	192	Pierre	Daninos	Un certain M. Blot
691	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	217	Robert	Desnos	Chantefleurs, chantefables (?)
692	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	217	Claude	Roy	Enfantasques
693	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	218	Jean	Anouilh	Le Boulanger, la boulangère et le petit mitron
694	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	219	Eugène	Guillevic	Terre à bonheur
695	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	220	Jacques	Prévert	Choses et autres
696	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	220	Paul	Fort	Ballades françaises
697	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	221	Jean-Paul	Sartre	La Nausée
698	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	222	Paul	Morand	U.S.A.
699	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	222	Paul	Fort	Ballades françaises
700	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	223	Francis	Carco	La Bohème et mon cœur

701	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	223	Pierre	Delanoë (parolier)	Nathalie
702	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	224	Henry	de Montherlant	Port-Royal
703	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	226	Michel	Butor	Réseau aérien
704	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	227	Jacques	Prévert	La Pluie et le beau temps
705	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	227	Christine	de Rivoire	Les Sultans
706	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	228	Henri	Michaux	Plume
707	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	230	Antoine	de Saint-Exupéry	Le Petit Prince
708	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	230	Boris	Vian	L'écume des jours
709	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	231	Maurice	Fombeure	D'Amour et d'aventure
710	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	232	Jacques	Prévert	La Pluie et le beau temps
711	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	233	Jean	Anouilh	Ne réveillez pas Madame...
712	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	234	Henry	de Montherlant	Brocéliande
713	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	235	Jean-Paul	Sartre	Le mauvais riche
714	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	237	Eugène	Ionesco	Jeux de massacre
715	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	238		M.B.	Prière aux nuages
716	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	239	Bernard	Guillemain	L'on
717	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	240	Raymond	Queneau	L'instant fatal

718	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	241	Paul	Guimard	Les choses de la vie
719	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	242	Maurice	Carême	La Grange bleue
720	Le Français et la vie 3	B	Gaston Mauger, Maurice Bruézière, René Geffroy	Hachette	1974	243	Albert	Camus	La Peste
721	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	94	Raymond	Queneau	Exercices de style
722	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	96	Guillaume	Apollinaire	Le Guetteur mélancolique
723	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	98	Guillaume	Apollinaire	Le Guetteur mélancolique
724	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	107	Jean	Tardieu	Histoires obscures
725	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994		Jacques	Prévert	Choses et autres
726	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	112	Jacques	Prévert	Fatras
727	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	112	Raymond	Queneau	Exercices de style
728	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	116	Jean-Claude	Valin	L'humour des poètes
729	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	118	Georges	Simenon	Maigret tend un piège

730	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	125	Jacques	Prévert	Paroles
731	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	130	Jean	Tardieu	Monsieur monsieur
732	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	138	Jacques	Prévert	Paroles
733	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	139	Paul	Verlaine	Poèmes saturniens, dans "Paysages tristes"
734	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	161	Jacques	Prévert	Spectacles
735	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	171	Jacques	Prévert	Choses et autres
736	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994		Jacques	Prévert	Histoires
737	Mosaïque 1	A	Béatriz Job	CLE International	1994	185	Jacques	Prévert	Choses et autres
738	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	9	Emile	Zola	Le Ventre de Paris
739	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	14	Jacques	Prévert	Spectacle
740	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	15	Victor	Hugo	Notre-Dame de Paris

741	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	17	Georges	Simenon	Maigret et les témoins récalcitrants
742	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	21	Raymond	Queneau	Exercices de style
743	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	27	Jacques	Prévert	Grand Bal du printemps
744	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	35	Françoise	Mallet-Joris	La Maison de papier
745	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	37	André	Frédérique	Recueil non mentionné, extrait de l'Humour des poètes (anthologie)
746	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	37	Guillaume	Apollinaire	Le Guetteur mélancolique
747	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	51		Colette	La Vagabonde
748	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	51		Exbrayat	Une brune aux yeux bleus
749	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	66	Victor	Hugo	Les Châtiments
753	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	73	Jacques	Prévert	Histoires
754	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	75	Boris	Vian	L'Herbe Rouge

755	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	85	Guy	de Maupassant	Chroniques
756	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	99		Colette	La Vagabonde
757	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	111	Françoise	Mallet-Joris	La Maison de papier
758	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	131	Georges	Simenon	Maigret tend un piège
759	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	132	Raymond	Queneau	Exercices de style
760	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	139	Jean	Tardieu	Monsieur Monsieur (in Le Fleuve caché)
761	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	155	Marcel	Pagnol	Marius
762	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	158	Daniel	Pennac	Au bonheur des ogres
763	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	166		Molière	L'Ecole des femmes
764	Mosaïque 2	A	Béatriz Job	CLE International	1994	169	Jean	Anouilh	L'Alouette
765	Métro Saint-Michel 2	A	Annie Monnerie-Goarin, Sylvie Schmitt, Stéphanie Saintenoy, Béatrice Szarvas	CLE International	2006		Philippe	Delerm	La Sieste assassinée

766	Métro Saint-Michel 2	A	Annie Monnerie-Goarin, Sylvie Schmitt, Stéphanie Saintenoy, Béatrice Szarvas	CLE International	2006	31	Frédéric	Beigbeder	14.99€
767	Métro Saint-Michel 2	A	Annie Monnerie-Goarin, Sylvie Schmitt, Stéphanie Saintenoy, Béatrice Szarvas	CLE International	2006	41	Michel	Tournier	Les Météores
768	Métro Saint-Michel 2	A	Annie Monnerie-Goarin, Sylvie Schmitt, Stéphanie Saintenoy, Béatrice Szarvas	CLE International	2006	57	Alice	Ferney	La Conversation amoureuse
769	Métro Saint-Michel 2	A	Annie Monnerie-Goarin, Sylvie Schmitt, Stéphanie Saintenoy, Béatrice Szarvas	CLE International	2006	61	Jacques	Prévert	Paroles
770	Métro Saint-Michel 2	A	Annie Monnerie-Goarin, Sylvie Schmitt, Stéphanie Saintenoy, Béatrice Szarvas	CLE International	2006	67	Christophe	Lambert	La Société de la peur
771	Métro Saint-Michel 2	A	Annie Monnerie-Goarin, Sylvie Schmitt, Stéphanie Saintenoy, Béatrice Szarvas	CLE International	2006	77	Benoît	Duteurtre	Le Voyage en France
772	Métro Saint-Michel 2	A	Annie Monnerie-Goarin, Sylvie Schmitt, Stéphanie Saintenoy, Béatrice Szarvas	CLE International	2006	93	Amin	Maalouf	Le Périple de Baldassare
773	Métro Saint-Michel 2	A	Annie Monnerie-Goarin, Sylvie Schmitt, Stéphanie Saintenoy, Béatrice Szarvas	CLE International	2006	113	Robert	Bober	Laissées-pour-compte
774	Métro Saint-Michel 2	A	Annie Monnerie-Goarin, Sylvie Schmitt, Stéphanie Saintenoy, Béatrice Szarvas	CLE International	2006	127	Amélie	Nothomb	Acide sulfurique

775	Métro Saint-Michel 2	A	Annie Monnerie-Goarin, Sylvie Schmitt, Stéphanie Saintenoy, Béatrice Szarvas	CLE International	2006	137	Erik	Orsenna	Dernières nouvelles des oiseaux
776	Métro Saint-Michel 2	A	Annie Monnerie-Goarin, Sylvie Schmitt, Stéphanie Saintenoy, Béatrice Szarvas	CLE International	2006	147	Christian	Bobin	L'Enchantement simple
777	Panorama 1	A	Jacky Girardet, Jean- Marie Cridlig	CLE International	1996	58	Jacques	Charpentreau	La ville enchantée
778	Panorama 1	A	Jacky Girardet, Jean- Marie Cridlig	CLE International	1996	58	Jean	Tardieu	L'Accent grave et l'accent aigu, "l'Eternel enfant"
779	Panorama 1	A	Jacky Girardet, Jean- Marie Cridlig	CLE International	1996	58	Jacques	Prévert	Paroles, Pour toi mon amour
780	Panorama 1	A	Jacky Girardet, Jean- Marie Cridlig	CLE International	1996	101	Paul	Eluard	Derniers poèmes d'amour
781	Panorama 1	A	Jacky Girardet, Jean- Marie Cridlig	CLE International	1996	101	Géo	Norge	Famines
782	Panorama 1	A	Jacky Girardet, Jean- Marie Cridlig	CLE International	1996	103	Philippe	Soupault	Georgia, Epitaphes, Chansons
783	Panorama 1	A	Jacky Girardet, Jean- Marie Cridlig	CLE International	1996	159	Philippe	Soupault	Georgia, Epitaphes, Chansons
784	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean- Marie Cridlig	CLE International	1996	74	Eugène	Ionesco	La leçon

785	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	74	Jean-Paul	Sartre	Huis clos
786	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	76	Sylvie, Gérard	Chenus, Chatelain	Chères Amies, vieux camarades
787	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	95	Annie	Ernaux	Passion simple
788	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	103	Victor	Hugo	Non mentionné, La Légende des siècles
789	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	103	Arthur	Rimbaud	Non mentionné, Poésies
790	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	103	Paul	Verlaine	Non mentionné, poèmes saturniens
791	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	104	Yves	Simon	L'Amour dans l'âme
792	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	106	Louis	Calaferte	Haïkai du jardin
793	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	106	Raymond	Queneau	L'Instant fatal
794	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	107	Raymond	Queneau	Le Chien à la mandoline
795	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	109	Philippe	Soupault	Georgia, Epitaphes, Chansons

796	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	109	Jacques	Prévert	Paroles
797	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	113	Géo	Norge	Les Cerveaux brûlés
798	Panorama 2	A	Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig	CLE International	1996	157	Marcel	Aymé	Le Passe-Muraille
799	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	4	André	Breton	Non mentionné, citation, le revolver à cheveux blancs
800	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	4	Victor	Hugo	Non mentionné, citation, Les Contemplations (- Réponse à un acte d'accusation).
801	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	4	Jean	Paulhan	Non mentionné, citation, Clef de la poésie
802	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	5	Andreï	Makine	Le Testament français
803	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	5	François	Cavanna	Les Russkofs
804	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	5	Paul	Eluard	non mentionné
805	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	14	Georges	Perec	Espèces d'espaces
806	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	16	Michel	Tournier	Le Vent Paraclét

807	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	21	Marcel	Proust	Du côté de chez Swann
808	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	33	Gustave	Flaubert	Madame Bovary
809	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	33	Claude	Roy	Moi je
810	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	40	Honoré	de Balzac	La Vieille fille
811	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	44	Amin	Maalouf	Le Rocher de Tanios
812	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	48	Bernard	Werber	Les Thanatonautes
813	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	50	Jean-Jacques	Rousseau	Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes
814	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	57	Jacques	Sternberg	Univers zéro
815	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	64	Julien	Gracq	Un beau ténébreux
816	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	77	Yasmina	Reza	Art
817	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	85	Victor	Hugo	Les Contemplations

818	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	85	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du Mal
819	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	85	Arthur	Rimbaud	Poésies
820	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	86	Guillaume	Apollinaire	Alcools
821	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	86	Paul	Verlaine	Sagesse
822	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	86	Paul	Eluard	Poésie et Vérité
823	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	99	Albert	Camus	L'Exil et le royaume
824	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	104	Marcel	Pagnol	Marius
825	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	112		Molière	George Dandin
826	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	113		Molière	Le Bourgeois gentilhomme
827	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	113	Jean-Claude	Brisville	Le Souper
828	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	116	Alexandre	Jardin	Le Zèbre

829	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	116	André	Gide	Les Faux-monnayeurs
830	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	116	Philippe	Labro	Un début à Paris
831	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	128	Prosper	Mérimée	Chronique du règne de Charles IX
832	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	131	Daniel	Pennac	La Petite marchande de prose
833	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	140	Patrick	Modiano	Du plus loin de l'oubli
834	Panorama 3	B	Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot	CLE International	1997	141		Alain-Fournier	Le Grand Meaulnes
835	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	20	Jean	Rouaud	Le Monde à peu près
836	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	23	Jean	Anouilh	Antigone
837	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	28	Jean-Jacques	Rousseau	Les Confessions
838	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	29	Alexandre	Dumas	Les Trois mousquetaires
839	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	40	Patrick	Besson	Les Braban

840	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	42	Umberto	Eco	Comment voyager avec un saumon
841	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	50	Roland, Michel	Topor, Ribes	Palace
842	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	53	Alain	Robbe-Grillet	Dans le Labyrinthe
843	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	81	Jean	Giraudoux	La Guerre de Troie n'aura pas lieu
844	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	98	Léo	Malet	Fièvre au Marais
845	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	101	Philippe	Delerm	La Première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules
846	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	104	Jean-Paul	Sartre	Les Mots
847	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	108	Alessandro	Barrico	Soie
848	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	112	Albert	Camus	Correspondance (1932-1960)
849	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	116	Jean-Claude	Brisville	Le Fauteuil à bascule
850	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	120		Stendhal	Le Rouge et le Noir

851	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	122	Gustave	Flaubert	Madame Bovary
852	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	128	Paulo	Coelho	L'Alchimiste
853	Panorama 4	B	Jacky Girardet	CLE International	1997	129		Voltaire	Candide ou l'optimiste
854	Reflets 3	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2002	16	Marguerite	Duras	L'Amant
855	Reflets 3	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2002	16		Madame de Lafayette	La Princesse de Clèves
856	Reflets 3	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2002	16	Annie	Ernaux	Passion simple
857	Reflets 3	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2002	42		Louis Aragon	Les Beaux quartiers
858	Reflets 3	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2002	52		Montesquieu	Lettres persanes
859	Reflets 3	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2002	56-57	Jules	Verne	Paris au XXe siècle (projet de roman de 1863) chap II, "Aperçu général des rues de Paris"
860	Reflets 3	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2002	78	Emile	Zola	L'Assommoir
861	Reflets 3	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2002	80	Philippe	Curval	Voyages à l'envers
862	Reflets 3	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2002	81	Pierre	Boulle	La Planète des Singes
863	Reflets 3	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2002	146	Jorge	Semprun	L'écriture ou la Vie
864	Reflets 3	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2002	146	Vassilis	Alexakis	Paris-Athènes
865	Tout va bien 1	A	Hélène Augé, Maria Dolores Canada-Pujols,	CLE International	2004	104		Stéphanie	Des cornichons au chocolat

			Claire Marlhens, Lluïa Martin						
866	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Ca��nada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	25	Anna	Gavalda	J'aimerais bien que quelqu'un m'attende quelque part
867	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Ca��nada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	31	Marc	Lambron	Jardins d'enfance (recueil collectif)
868	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Ca��nada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	62	Charles	Baudelaire	Petits poèmes en prose
869	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Ca��nada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	62	Antoine	de Saint-Exupéry	Le Petit Prince
870	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Ca��nada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	62	Michel	Mohrt	Jessica ou l'amour affranchi
871	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Ca��nada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	91	Jules	Verne	La journée d'un Américain en 2890
872	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Ca��nada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	102	Daniel	Pennac	Au bonheur des ogres
873	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Ca��nada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	105	Jean-Claude	Izzo	Chourmo

874	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Cañada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	105	Thierry	Marignac	Fuyard
875	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Cañada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	105	Françoise	Laborde	Dix jours en mars à Bruxelles
876	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Cañada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	108	Georges	Simenon	Les inconnus dans la maison
877	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Cañada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	108	Georges	Simenon	Les inconnus dans la maison
878	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Cañada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	110	Jacqueline	Harpman	Récit de la dernière année
879	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Cañada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	119	Martin	Winckler	La Maladie de Sachs
880	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Cañada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	132		Anonyme	Conte du bon vieux temps
881	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Cañada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	138	Henri	Gougoud	L'arbre à soleils
882	Tout va bien 2	A	Hélène Augé, M.D. Cañada Pujols, L. Martine, Claire Marlhens.	CLE International	2004	138	Pierre	Gripari	La sorcière de la rue Mouffetard

883	Tout va bien ! 3	B	Hélène Augé, M.D. Caàda Pujols, L. Martine, Claire Marlhens	CLE International	2005	6	Camille	Laurens	Dans ces bras-là
884	Tout va bien ! 3	B	Hélène Augé, M.D. Caàda Pujols, L. Martine, Claire Marlhens	CLE International	2005	25	Blaise	Cendrars	Anthologie nègre
885	Tout va bien ! 3	B	Hélène Augé, M.D. Caàda Pujols, L. Martine, Claire Marlhens	CLE International	2005	27	Albert	Memmi	La Statut de Sel
886	Tout va bien ! 3	B	Hélène Augé, M.D. Caàda Pujols, L. Martine, Claire Marlhens	CLE International	2005	27	Maxence	Fermine	Neige
887	Tout va bien ! 3	B	Hélène Augé, M.D. Caàda Pujols, L. Martine, Claire Marlhens	CLE International	2005	66	Robert	Desnos	non mentionné
888	Tout va bien ! 3	B	Hélène Augé, M.D. Caàda Pujols, L. Martine, Claire Marlhens	CLE International	2005	110	Philippe	Delerm	La Première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules
889	Tout va bien ! 3	B	Hélène Augé, M.D. Caàda Pujols, L. Martine, Claire Marlhens	CLE International	2005	123	Marie	Darrieusecq	Toi et Moi : titre de l'ouvrage non cité - Zoo ?
890	Tout va bien ! 3	B	Hélène Augé, M.D. Caàda Pujols, L. Martine, Claire Marlhens	CLE International	2005	124	Michel	Tournier	La goutte d'or
891	La France en direct 1	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1969	198	Jean	Tardieu	Choix de poèmes, Monsieur, Monsieur
892	La France en direct 1	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1969	198	Guillaume	Apollinaire	Alcools
893	La France en direct 1	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1969	199	Blaise	Cendrars	Poésie complètes, œuvres complètes, tome I
894	La France en direct 1	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1969	199	Claude	Roy	Le Coquillage
895	La France en direct 1	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1969	199	Philippe	Soupault	Poésies complètes (1917-1937)

896	La France en direct 1	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1969	200	Anthony	Lhéritier	Silences
897	La France en direct 1	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1969	201	Paul	Eluard	Les animaux et leurs hommes, et les hommes et leurs animaux
898	La France en direct 1	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1969	201	Maurice	Carême	Pigeon vole
899	La France en direct 1	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1969	202	Jacques	Prévert	Histoires
900	La France en direct 1	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1969	202	Robert	Desnos	Le Pélican
901	La France en direct 2	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1970	228		Molière	Le Bourgeois gentilhomme
902	La France en direct 2	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1970	236	Louisa	Paulin	Poèmes
903	La France en direct 2	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1970	236	Claude	Roy	Un seul poème
904	La France en direct 2	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1970	237	Jacques	Prévert	Histoires
905	La France en direct 2	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1970	238	Paul	Eluard	Phénix
906	La France en direct 2	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1970	238	Léopold Sedar	Senghor	Nuit de Siné Chants d'ombre
907	La France en direct 2	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1970	239	Charles	Baudelaire	Tableaux parisiens
908	La France en direct 2	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1970	239	Jean	Tardieu	Choix de poèmes
909	La France en direct 2	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1970	240	Paul	Fort	Ronde - 3
910	La France en direct 2	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1970	240		Guillevic	Gagner
911	La France en direct 2	A	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1970	241	Paul	Eluard	Pouvoir tout dire
912	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	30	Edouard	Bourdet	Vient de paraître
913	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	30	Edouard	Bourdet	Vient de paraître

914	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	40	Edouard	Bourdet	Vient de paraître
915	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	41	Jean-Paul	Sartre	Les Mots
916	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	41	Simone	de Beauvoir	Mémoires d'une jeune fille rangée
917	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	42	Victor	Hugo	Les Misérables
918	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	42		Marcel Alain et Emile Souvestre	Fantômas
919	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	42	Honoré	de Balzac	Vautrin ? ...
920	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	43	Henri	Charrière	Papillon
921	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	45	Alexandre	Dumas	Mémoires
922	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	45	André	Maurois	Les Trois Dumas
923	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	48-53	Alexandre	Dumas (d'après)	Les Trois mousquetaires
924	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	63	Jacques	Prévert	Paroles
925	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	65	Pierre	Daninos	Le Jacassin
926	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	67	Jean-Louis	Curtis	Un jeune couple
927	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	67	Jean-Paul	Sartre	La Nausée
928	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	70	Eugène	Ionesco	Rhinocéros
929	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	82	Claire	Etcherelli	Elise ou la vraie vie
930	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	86	Philippe	Saint-Gil	Le Barrage
931	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	139	Francis	Veber	L'enlèvement

932	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	141		Arrabal	Pique-nique en campagne
933	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	154	Jean	de La Bruyère	Les Caractères
934	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	154		de La Rochefoucauld	Maximes
935	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	154	Jacques	Prévert	Paroles
936	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	155	Henry	de Montherlant	Sur les femmes
937	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	155		Molière	Don Juan
938	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	157	Félicien	Marceau	Creezy
939	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	162	Paul	Eluard	Le Phénix
940	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	163	Victor	Hugo	Lettres de Victor Hugo à Juliette Drouet (1833-1883)
941	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	166 -172	Françoise	Mallet-Joris	L'air des clochettes
942	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	175	Honoré	de Balzac	Non mentionné, attribué à Balzac : recueil de citations
943	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	176		Molière	Les Femmes savantes
944	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	179	Nathalie	Sarraute	Tropismes
945	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	180	Christiane	Rocheport	Stances à Sophie
946	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	1	Hervé	Bazin	Le Matrimoine
947	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972		Catherine	Guérard	Rénata n'importe quoi
948	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	193	Camara	Laye	L'enfant noir
949	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	195	Hervé	Bazin	Le Matrimoine

950	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	201	Georges	Perec	Les Choses, Une histoire des années 60
951	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	211	Henry	de Montherlant	Les Olympiques
952	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	215	Pierre	Loti	Le roman d'un enfant
953	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	215	Jean	Guéhenno	Changer la vie
954	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	219		?	A la manière de la Fontaine
955	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	221	Francis	Jammes	Choix de poèmes
956	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	221	Paul	Léautaud	Passe-Temps
957	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	223	Blaise	Pascal	Pensées
958	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	223	Alphonse	Daudet	Les Lettres de mon moulin
959	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	228	Joseph	Kessel	Le Lion
960	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	239		Sempé et Goscinny	Le Petit Nicolas
961	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	241	Georges	Simenon	La Colère de Maigret
962	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	249	Jules	Verne	De la terre à la lune
963	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	250	Jules	Verne	Vingt mille lieues sous les mers
964	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	258-259	René	Barjavel	La Nuit des temps
965	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	258-260	René	Barjavel	La Nuit des temps
966	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	258-261	René	Barjavel	La Nuit des temps

967	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	258-262	René	Barjavel	La Nuit des temps
968	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	271	Alphonse	Daudet	Tartarin de Tarascon
969	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	274-275	Eugène	Ionesco	Le Nouveau locataire
970	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	284	Gérard	de Nerval	non mentionné : il s'agit d'une traduction de Lénore de Gottfried August Bürger par Gérard de Nerval publiée en 1830 dans la Psyché.
971	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	286	Alfred	de Musset	non mentionné : l'extrait du poème est coupé du recueil : citation sans source. (extrait de poésies nouvelles)
972	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	286	Arthur	Rimbaud	non mentionné : l'extrait du poème est coupé du recueil : citation sans source.
973	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	286	Guillaume	Apollinaire	Alcools
974	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	286	Paul	Fort	Anthologie des Ballades françaises
975	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	287	Paul	Verlaine	Romances sans paroles
976	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	287	Paul	Verlaine	Romances sans paroles
977	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	287	Jean	Giraudoux	Tessa
978	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	287	Max	Jacob	Chansons
979	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	287	Robert	Desnos	Chantefables, Chantefleurs
980	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	292	Albert	Camus	L'Etranger
981	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	292	Albert	Camus	Noces

982	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	295	Albert	Camus	L'Etranger
983	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	297	Albert	Camus	L'Etranger
984	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	299	Albert	Camus	L'Etranger
985	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	301	Albert	Camus	L'Etranger
986	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	302	Albert	Camus	L'Etranger
987	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	303	Albert	Camus	L'Etranger
988	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	305	Albert	Camus	L'Etranger
989	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	307	Albert	Camus	L'Etranger
990	La France en direct 3	B	Janine Capelle, Guy Capelle	Hachette	1972	308	Albert	Camus	L'Etranger
991	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	4	Anatole	France	Vie de Jeanne d'Arc
992	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	5	Roger	Vailland	Drôle de Jeu
993	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	7	André	Malraux	Antimémoires
994	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	8		Stendhal	La Chartreuse de Parme
995	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	9	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté
996	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	10		Madame de Sévigné	Lettres
997	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	11	Victor	Hugo	Les Châtiments
998	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	13	Cheikh Hamidou	Kane	L'Aventure ambiguë

999	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	14	Henry	de Montherlant	La Rose de Sable
1000	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	16	Jean	Anouilh	Les Poissons rouges
1001	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	17	Jean	de la Bruyère	Les Caractères
1002	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	18	Jean-Paul	Sartre	Les Chemins de la liberté
1003	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	19		Drieu la Rochelle	Gilles
1004	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	21	Gustave	Flaubert	L'Education sentimentale
1005	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	22	Jules	Vallès	L'Insurgé
1006	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	24	François	Mauriac	Nouveau bloc-notes
1007	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	26	Catherine	Paysan	Nous autres les Sanchez
1008	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	27	Michel	Butor	Degrés
1009	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	28	François	Rabelais	Gargantua
1010	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	29	Michel	de Montaigne	Les Essais
1011	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	30	Marcel	Pagnol	La Femme du boulanger
1012	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	32	Georges	Bernanos	Journal d'un curé de campagne
1013	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	34	Gilbert	Cesbron	Les Saints vont en enfer
1014	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	36	Charles	Péguy	Présentation de la Beauce à Notre-Dame de Chartres
1015	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	37	Marcel	Proust	A la Recherche du temps perdu

1016	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	38	Emile	Zola	Les Rougon-Macquart, L'Œuvre
1017	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	40	Francis	Carco	De Montmartre au pays latin
1018	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	41	Guillaume	Apollinaire	Chroniques d'art
1019	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	42	Denis	Diderot	Salon de 1765
1020	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	43	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du Mal
1021	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	44	René	Descartes	Discours de la méthode
1022	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	46	Jean	Rostand	Inquiétudes d'un biologiste
1023	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972		Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1024	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	66	Jean	Cocteau	Les Parents terribles
1025	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	68	Henry	de Montherlant	Fils de personne
1026	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	69	Henry	de Montherlant	Demain il fera jour
1027	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	70	Hervé	Bazin	Vipère au poing
1028	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	71	Hervé	Bazin	Vipère au poing
1029	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	72	Jean-Jacques	Rousseau	Emile ou de l'Education
1030	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	74	François	Mauriac	Le Mystère Frontenac
1031	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	76	Marcel	Aymé	La Tête des autres
1032	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	78	Jean	de la Fontaine	Fables

1033	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	79	Marcel	Pagnol	Topaze
1034	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	80	Emile	Zola	Les Rougon-Macquart
1035	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	82	Jean-Jacques	Rousseau	Discours sur l'origine de l'inégalité
1036	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	83	Victor	Hugo	Ruy Blas
1037	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	84	Georges	Brassens	La mauvaise réputation
1038	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	86		Molière	Le Malade imaginaire
1039	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	88	Jules	Romains	Knock
1040	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	90	Jean	Anouilh	Ornifle
1041	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	92	Roger	Martin du Gard	Les Thibault
1042	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	94	Albert	Camus	La Peste
1043	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	96		Beaumarchais	Le Mariage de Figaro
1044	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	97	Simone	de Beauvoir	Le Deuxième sexe
1045	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	98	Gilbert	Cesbron	Les Saints vont en enfer
1046	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	100	Jean	Anouilh	Antigone
1047	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	102	Louis-Ferdinand	Céline	Voyage au bout de la nuit
1048	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	104	Boris	Vian	Chansons
1049	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	105	Jean-Paul	Sartre	Les Mains sales

1050	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	130	Arthur	Rimbaud	Premiers vers
1051	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	131	Jules	Supervielle	Hommage à la vie
1052	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	132		Colette	Prisons et paradis
1053	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	134	Anthelme	Brillat Savarin	Physiologie du goût
1054	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	136	Georges	Duhamel	Fables de mon jardin
1055	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	137	Alphonse	Daudet	Contes du lundi
1056	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	138	Jules	Romains	Paris des hommes de bonne volonté
1057	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	140		Guillevic	Terre à bonheur
1058	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	141	Jean	Giono	Les Matières du bonheur
1059	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	143	Marcel	Proust	A la Recherche du temps perdu : Du côté de chez Swann
1060	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	144	Marguerite	Duras	Hiroshima mon amour
1061	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	145	Joachim	du Bellay	Les Regrets
1062	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	146	Jean	Giraudoux	Siegfried
1063	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	148	André	Gide	Prétextes
1064	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	150	Albert	Camus	L'Etranger
1065	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	151	Albert	Camus	L'Etranger
1066	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	152	Victor	Hugo	Les Contemplations

1067	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	153	François	Nourrisier	Le Maître de Maison
1068	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	154	Jean	Cocteau	Les Enfants terribles
1069	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	155	Paul	Eluard	Une leçon de morale
1070	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	156	Antoine	de Saint-Exupéry	Citadelle
1071	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	158	Guillaume	Apollinaire	Alcools
1072	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	160		Molière	Le Misanthrope
1073	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	161	Francis	Ponge	Le Parti pris des choses
1074	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	162	Eugène	Ionesco	Le Roi se meurt
1075	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	164	Jean	Anouilh	Antigone
1076	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	166		Madame de la Fayette	La Princesse de Clèves
1077	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	167		Corneille	Le Cid
1078	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	168	Samuel	Beckett	Oh! Les beaux jours !
1079	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	169		Voltaire	Candide
1080	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	198	Christiane	Rochefort	Printemps au parking
1081	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	199	Françoise	Sagan	Dans un mois, dans un an
1082	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	200	Gustave	Flaubert	Madame Bovary
1083	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	202	André	Gide	Les Nourritures terrestres

1084	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	204	Marcel	Proust	A la Recherche du temps perdu
1085	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	206	Gérard	de Nerval	Odelettes
1086	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	209	Henri	Henri Troyat	La Case de l'oncle Sam
1087	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	210	Valery	Larbaud	A.P. Barnabooth, ses poèmes
1088	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	211	Blaise	Cendrars	Prose du Transsibérien et de la petite Jehanne de France
1089	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	212		Cyrano de Bergerac	Histoire comique des états et empires de la lune et du soleil
1090	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	214	Paul	Claudé	Le Livre de Christophe Colomb
1091	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	215	François-René	de Chateaubriand	René
1092	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	216	Stéphane	Mallarmé	Du Parnasse contemporain
1093	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	218		Alain-Fournier	Le Grand Meaulnes
1094	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	220	Jean	Tardieu	Un mot pour un autre
1095	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	222		Montesquieu	Lettres persanes
1096	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	223	Boris	Vian	Automne à Pékin
1097	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	224	Marcel	Aymé	Le Passe-muraille
1098	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	226	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du Mal
1099	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	228	Jean	Giraudoux	La Folle de Chaillot
1100	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	230	Arthur	Rimbaud	Une saison en enfer

1101	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	232	Tristan	Tzara	Sept manifestes dada
1102	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	234	Robert	Desnos	C'est les bottes de sept lieues cette phrase: "Je me vois".
1103	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	235	André	Breton	Le Revolver à cheveux blanc
1104	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	236	Henri	Michaux	Huit expériences
1105	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	26	Joseph	Périgot	L'Escrocoeur
1106	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	63	Jacques	Prévert	non mentionné (Les Feuilles mortes)
1106	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	12	Charles	de Chavanne	Origines de l'Afrique équatoriale
1107	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	64	Alphonse	de Lamartine	Méditations poétiques (titre cité : l'isolement)
1107	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	47	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1108	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	64	Guillaume	Apollinaire	Alcools
1108	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	48	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1109	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	64		Abbé Prévost	Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut
1109	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelles	Hachette	1972	49	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1110	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	65	Jean	Giraudoux	La Guerre de Troie n'aura pas lieu

1110	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	50	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1111	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991		Joseph	Périgot	L'Escrocoeur
1111	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	51	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1112	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	83	Joseph	Périgot	L'Escrocoeur
1112	La France en direct 4	B	Janine Capelle, Guy Capelle, Gilbert Quénelle	Hachette	1972	52	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit
1113	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	112	François-René	de Chateaubriand	Mémoires d'Outre-tombe
1114	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	113	Gaston	Bachelard	L'eau et les rêves
1115	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	138	Albert	Cohen	Belle du Seigneur
1116	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	225	JMG	Le Clézio	Le chercheur d'or
1117	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	226	Victor	Hugo	Les rayons et les ombres
1118	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	227	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du Mal, Spleen et Idéal
1119	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	228		Tous auteurs	travail sur les citations
1120	Libre-échange 2	A	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1991	245	Jean	Tardieu	Le Professeur Froepfel "Le présentateur" extrait de "Les mots inutiles"

1121	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	21	Jacques	Lacarrière	Ce bel aujourd'hui
1122	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	24	Gilles	Lapouge	Pour une littérature voyageuse
1123	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	36		Stendhal	De l'amour
1124	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	37	Paul	Eluard	Mourir de ne pas mourir, Œuvres complètes I
1125	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	40	Paul	Verlaine	Poèmes Saturniens
1126	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	49	Raymond	Queneau	L'Instant fatal
1126b	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	50	Jean	Racine	Citation Britannicus
1127	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	50	Jean-Paul	Sartre	Non mentionné. Citation
1128	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	50	Marcel	Proust	Non mentionné. À la recherche du temps perdu. Citation
1129	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	50	Claude	Debussy	Non mentionné. Citation
1130	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	51	Arthur	Rimbaud	Non mentionné. Citation. Illuminations.
1131	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	61	Victor	Hugo	La Légende des siècles

1132	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	71		Samivel	Conte des brillantes montagnes avant la nuit
1133	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	84	Jean	Anouilh	Antigone
1134	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	97	Georges	Perec	Les Choses
1135	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	115	François	Mauriac	Le Nœud de vipères
1136	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	128		Molière	L'Avare
1137	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	145	André	Kédros	Scène d'une vie de chien
1138	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	168	Charles	Baudelaire	Petits poèmes en prose
1139	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	170	Eugène	Ionesco	Le solitaire
1140	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	190	Michèle	Zaoui	Dimanche
1141	Libre échange 3	B	Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins	Didier	1993	230	André	Frossard	Excusez-moi d'être Français
1142	Taxi ! 2	A	Robert Menand	Hachette	2003	68	Valery	Larbaud	Les Poésies de A.O. Barnabooth, II "Europe", IX
1143	Taxi ! 3	B	Robert Menand	Hachette	2003	12	Richard	Morgiève	Un petit homme de dos
1144	Taxi ! 3	B	Robert Menand	Hachette	2003	13	François	Cavanna	Les Ritals
1145	Taxi ! 3	B	Robert Menand	Hachette	2003	60	Guillaume	Apollinaire	Alcools

1146	Taxi ! 3	B	Robert Menand	Hachette	2003	67	Jean-Paul	Sartre	Situations, tome III
1147	Taxi ! 3	B	Robert Menand	Hachette	2003	67	Albert	Camus	Journal de voyage
1148	Taxi ! 3	B	Robert Menand	Hachette	2003	100	Pierre	Daninos	Les Carnets du major Thompson
1149	Taxi ! 3	B	Robert Menand	Hachette	2003	100		Montesquieu	Lettres persanes
1150	Taxi ! 3	B	Robert Menand	Hachette	2003	118	Emile	Zola	L'Assommoir
1151	Studio 100, niveau 2	A	Christian Lavenne	Didier	2002	40	Jacques	Prévert	Paroles
1152	Studio 100, niveau 2	A	Christian Lavenne	Didier	2002	41	Arthur	Rimbaud	Poésies
1153	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	41	Paul	Verlaine	Romances sans paroles
1154	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	73	Denis	Diderot	Le Neveu de Rameau
1155	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	73	Raymond	Queneau	Courir les rues
1156	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	73	Louis	Aragon	Les Beaux Quartiers
1157	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	73	Guillaume	Apollinaire	Alcools
1158	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	100	Gustave	Flaubert	Salammô
1159	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	100	Théophile	Gautier	La Morte amoureuse
1160	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	100	Michel	Zevaco	Les Pardaillan
1161	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	100	Jacques	Sternberg	Les Stryges in Entre deux mondes incertains
1162	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	101	Patrick	Raynal	Arrêtez le carrelage
1163	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	101	Alphonse	Daudet	Le Petit chose
1164	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	101	Charles	Perrault	Contes (Riquet à la houppe)
1165	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	101	Jean	de la Fontaine	Le Coche et la Mouche
1166	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	136	Milan	Kundera	La Lenteur
1167	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	136	Marguerite	Duras	L'Amant
1168	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	137	Albert	Camus	Le Premier Homme
1169	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	137	Christian	Bobin	La Folle Allure
1170	Studio 100, niveau 3	B	Christian Lavenne	Didier	2003	137	Yves	Simon	Le Prochain Amour
1172	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	48	Roland	Barthes	Mythologies
1173	Archipel 3	B	Jeanine Courtillon, Marc Argaud	Didier	1987	48	Roland	Barthes	Mythologies
1174	Edito C1	C	Cécile Pinson	Didier	2018	76	Paul	Valéry	Mélange

1175	Edito C1	C	Cécile Pinson	Didier	2018	77	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du mal
1176	Edito C1	C	Cécile Pinson	Didier	2018	26	Marcel	Proust	Du côté de chez Swann
1177	Edito C1	C	Cécile Pinson	Didier	2018	41	Romain	Gary	Au-delà de cette limite votre ticket n'est plus valable
1178	Edito C1	C	Cécile Pinson	Didier	2018	60	Jean-Paul	Sartre	Les mots
1179	Alter Ego +4	B	Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Marine Antier, Michel Guilloux, Catherine Dollez, Sylvie Pond	Hachette	2015	76	Emile	Verhaeven	Les campagnes hallucinées
1180	Alter Ego+ 4	B	Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Marine Antier, Michel Guilloux, Catherine Dollez, Sylvie Pond	Hachette	2015	13	Patrick	Modiano	Livret de famille
1181	Alter Ego+ 4	B	Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Marine Antier, Michel Guilloux, Catherine Dollez, Sylvie Pond	Hachette	2015	19	Nancy	Huston	Nord Perdu
1182	Alter Ego +4	B	Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Marine Antier, Michel Guilloux, Catherine Dollez, Sylvie Pond	Hachette	2015	40	Martin	Winckler	La Maladie de Sachs
1183	Alter Ego +4	B	Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Marine Antier, Michel Guilloux, Catherine Dollez, Sylvie Pond	Hachette	2015	57	Chadhortt	Djavann	Comment peut-on être français ?
1184	Alter Ego +4	B	Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Marine Antier, Michel Guilloux, Catherine Dollez, Sylvie Pond	Hachette	2015	58	Jules	Verne	Le Tour du monde en 80 jours

1185	Alter Ego +4	B	Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Marine Antier, Michel Guilloux, Catherine Dollez, Sylvie Pond	Hachette	2015	84	Emile	Zola	L'Argent
1186	Alter Ego +4	B	Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Marine Antier, Michel Guilloux, Catherine Dollez, Sylvie Pond	Hachette	2015	94	Amélie	Nothomb	Stupeur et tremblement
1187	Alter Ego +4	B	Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Marine Antier, Michel Guilloux, Catherine Dollez, Sylvie Pond	Hachette	2015	112	Jean-Michel	Ribes	Musée haut, Musée bas
1188	Alter Ego +4	B	Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Marine Antier, Michel Guilloux, Catherine Dollez, Sylvie Pond	Hachette	2015	120	Ahmadou	Hampâté Ba	Oui, mon commandant !
1189	Alter Ego +4	B	Joëlle Bonenfant, Gabrielle Chort, Marine Antier, Michel Guilloux, Catherine Dollez, Sylvie Pond	Hachette	2015	130	Tahar	Ben Jelloun	Pour une littérature-monde
1190	Alter Ego + B1	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette FLE	2013	12	Charles	Perrault	Source non mentionnée, ce n'est pas le texte de Perrault. Adaptation non identifiée.
1191	Alter Ego + B1	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette FLE	2013	30	Georges	Perec	Les Choses - Une histoire des années 60
1192	Alter Ego + B1	A	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette FLE	2013	48	Albert	Camus	Le Premier Homme
1193	Alter Ego + B1	A	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette FLE	2013	66	Jules	Verne	La journée d'un journaliste américain en 2890 (le véritable titre indique 2889).

1194	Alter Ego + B1	A	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette FLE	2013	76	Eugène	Ionesco	Rhinocéros
1195	Alter Ego + B1	A	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette FLE	2013	138	Fred	Vargas	Pars vite et reviens tard
1196	Alter Ego + B1	A	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette FLE	2013	156	Pierre	Boulle	La Planète des Singes
1197	Alter Ego + B1	A	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette FLE	2013	162	Alexandra	David-Néel	Voyage d'une Parisienne à Lhasa
1198	Alter Ego + B1	A	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette FLE	2013	165		Stendhal	Mémoires d'un touriste
1199	Alter Ego + B1	A	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette FLE	2013	166	Jean	Tardieu	Le Guichet
1200	Alter Ego + B1	A	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette FLE	2013		Louise	Colet	Les pays lumineux. Voyage en orient
1201	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	122	Raymond	Queneau	Sans titre
1202	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	122	Jacques	Prévert	La Pluie et le beau temps
1203	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	42	Arthur	Rimbaud	non mentionné (Voyelles)
1204	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	42	Jacques	Prévert	Fatras
1205	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	42	Paul	Verlaine	Poèmes saturniens
1206	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	42	Guillaume	Apollinaire	Alcools

1207	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	43	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du mal
1208	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	43	François	de Malherbe	Stances à du Périer
1209	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	43	Victor	Hugo	La Légende des siècles
1210	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	43	Paul	Verlaine	Poèmes saturniens
1211	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	43	Paul	Verlaine	Romances sans paroles
1212	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	43	Edmond	Rostand	Chantecler
1213	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	43	Paul	Valéry	Charmes
1214	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	122	Paul	Eluard	Capitale de la douleur
1215	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	125	Arthur	Rimbaud	Sensation
1216	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	127	Aimé	Césaire	Cahier d'un retour au pays natal
1217	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	128	Paul	Verlaine	Sagesse

1218	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	130	Nicole	Brossard	Musée de l'os et de l'eau
1219	Echo B1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	47	Jean-Christophe	Rufin	Globalia
1220	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	48	Fred	Vargas	L'Homme aux cercles bleus
1221	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	48	Patrick	Modiano	Dans le café de la jeunesse perdue
1222	Echo B1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	86	Tonino	Benacquista	Malavita
1223	Echo B1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	87	Azouz	Begag	Le Gone du Chaâba
1224	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	88	Marc	Lévy	Et si c'était vrai...
1225	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	96	Jean-Paul	Dubois	Une vie française
1226	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	103	Jean	d'Ormesson	La Création du monde
1227	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	122		Molière	Le Bourgeois gentilhomme
1228	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	126		Stendhal	Vie de Henri Brulard

1229	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	126	Jean-Jacques	Rousseau	Les Confessions
1230	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	127	Simone	de Beauvoir	Mémoires d'une jeune fille rangée
1231	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	127	Marguerite	Duras	L'Amant
1232	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	127	Annie	Ernaux	Les Années
1233	Echo B1 - volume 1	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	127	Georges	Perec	Je me souviens
1234	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	16	Albert	Camus	L'Etranger
1235	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	106	Bernard	Werber	L'Arbre des possibles
1236	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	107	Marie	Ndiaye	Mon cœur à l'étroit
1237	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	107	Patrick	Chamoiseau	Texaco
1238	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	107	Calixte	Beyala	Les Honneurs perdus
1239	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	122	Jean	Tardieu	Un mot pour un autre. La Comédie du langage

1240	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	122	Raymond	Queneau	Exercices de style
1241	Echo B1 - volume 2	B	Jacky Girardet, Jacques Pêcheur	CLE International	2010	128	Roland	Dubillard	Les Diablogues et autres inventions à deux voix
1242	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	42		Molière	Le Bourgeois gentilhomme
1243	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	44	Jean-Noël	Fenwick	Les Palmes de Monsieur Schultz
1244	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	46	Loleh	Bellon	L'Eloignement
1245	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	84	Tahar	Ben Jelloun	Au pays
1246	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	86	Clémence	Boulouque	Chasse à courre
1247	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	88	Fatou	Diome	La Préférence nationale
1248	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	100	Prosper	Mérimée	Carmen
1249	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	125		Alain-Fournier	Le Grand Meaulnes
1250	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	129	Philippe	Delerm	La Première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules

1251	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	169	Gérard	Delteil	Bulles de charité
1252	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	170	Jean-Bernard	Pouy	Le Poulpe, La petite écuyère a café
1253	Echo B2	B	Jacky Girardet, Colette Gibe	CLE International	2010	171	Tonino	Benacquista	Trois carrés rouges sur fond noir
1254	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	28	Jacques	Prévert	Paroles
1255	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	76	David	Diop	Coups de pilon
1256	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	12	Colin	Verkaye	Les Plus Beaux Contes de Charles Perrault racontés à ma fille
1257	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	44	Jean-Marie Gustave	Le Clézio	L'Africain
1258	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	54	Edmond	Rostand	Cyrano de Bergerac
1259	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	60	Eugène	Ionesco	Rhinocéros
1260	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	70	Eugène	Ionesco	Rhinocéros
1261	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	86	Jean-Paul	Sartre	Les Mains sales
1262	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	140	Jacques	Sternberg	188 contes à régler
1263	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	146	Jemia et JMG	Le Clézio	Gens des nuages
1264	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	146	Nicolas	Fargues	Rade terminus
1265	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	146	Vassilis	Alexakis	Les Mots étrangers
1266	Alter Ego 3	B	Sylvie Pons	Hachette	2007	149	Jules	Verne	Le Tour du monde en 80 jours
1267	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	12	Patrick	Modiano	Un Pedigree
1268	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	26	Paul	Eluard	Albine Novarino, 50 billets d'amour : anthologie
1269	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	26	Simone	de Beauvoir	Albine Novarino, 50 billets d'amour : anthologie
1270	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	32	Jean-Paul	Dubois	Une vie française

1271	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	42	Didier	Daeninckx	A louer sans commission
1272	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	46	René	Barjavel	Ravage
1273	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	56	André	Gide	Les Nourritures terrestres
1274	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	90	Marcel	Proust	Du côté de chez Swann
1275	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	90		Colette	La Vagabonde
1276	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	90	Jean-Paul	Sartre	Les Mots
1277	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	90	Françoise	Sagan	Répliques
1278	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	90	François	Cheng	Cinq méditations sur la beauté
1279	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	90	Philippe	Delerm	Paris l'instant
1280	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	94	Nancy	Huston	L'Empreinte de l'ange
1281	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	101		Voltaire	Traité sur la Tolérance, Lettre à Dieu
1282	Alter Ego 4	B	Catherine Dollez, Sylvie Pons	Hachette	2007	108	Faïza	Guene	Kiffe kiffe demain
1283	Le Nouvel Espace 3	B	Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié	Hachette FLE	1996	190	Jules	Verne	De la Terre à la lune
1284	Cadences 2	A	Dominique Berger, Régine Mérieux	Hatier/Didier	1995	92	Marie	Cardinal	La Clef sur la porte
1285	La France en direct 4	B			1972	53	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit

2. Coupes internes

N notice	N° pages	Prénom Auteur	Nom Auteur	Œuvre dont provient l'extrait	Coupes (mentionnées ou cachées). Les coupes recopiées correspondent à des coupes relativement brèves, les coupes non reprises correspondent à des coupes longues, de plus d'une page (le texte est en réalité le résultat d'un montage à partir de passages relativement éloignés). Certaines coupes sont des modifications de la ponctuation ou des déplacements.
79	30	Denis	Diderot	Les Salons, "Salon de 1767", extrait. Salon de 1767, p.338, sur Hubert Robert, Tableaux, Grande galerie éclairée du fond.	Coupe : Modification de la clôture du texte : "Je vois le marbre des tombeaux tomber en poussière, et je ne veux pas mourir [! <i>ajouté</i>], [et j'envie un faible tissu de fibres, et de chair à une loi générale qui s'exécute sur le bronze.] «
80	37	Dominique	Fernandez	Mère méditerranée, chapitre "Mère méditerranée"	Coupe non mentionnée : [Ces absurdités seraient-elles définitivement écartées, de grandes et nombreuses conserveries permettraient-elles de traiter comme il faut le poisson, que je soupçonnerais encore les Sardes, pour des raisons bien autrement profondes, de se tenir à l'écart de la mer.]. Coupe 1 : [Je vois déjà la foule d'arguments qu'on va m'objecter. Par exemple, est-ce que la religion de.... jusqu'à la page 168] Coupe non mentionnée ; [Sur cette statuette, qui aurait pu être l'œuvre du plus moderne sculpteur, un Picasso ou un Giacometti, je lus comme légende : <i>Mare Mediterranea.</i>] Explique le mot suscription. Coupe 2 : [Je me souvins d'un autre vestige étrange de cette civilisation protohistorique : une grosse pierre, en rase campagne, érigée en menhir et toute hérissée de bossages piriformes. Une déesse mère, encore, à coup sûr. Mais une Mère dépourvue de son lait visqueusement maternel et de ses larmes liquidement maternelles.]

82	38	Albert	Camus	Noces	deux coupes mentionnées, une coupe cachée - Coupe non indiquée "...du désir. [Nous ne cherchons pas de leçons, ni l'amère philosophie qu'on demande à la grandeur.] Hors du soleil..." [pour moi je ne cherche pas à y être seul. J'y suis souvent allé avec ceux que j'aimais et je lisais sur leurs traits le clair sourire qu'y prenait le visage de l'amour. Ici je laisse à d'autres l'ordre et la mesure.] Coupe 1 : [Pour le retour de ces filles prodigues, la nature a prodigué les fleurs. Entre les dalles du forum, l'héliotrope pousse sa tête ronde et blanche, et les géraniums rouges versent leur sang sur ce qui fut maisons, temples et places publiques. Comme ces hommes que beaucoup de science ramène à Dieu, beaucoup d'années ont ramené les ruines à la maison de leur mère. Aujourd'hui enfin leur passé les quitte, et rien ne les distrait de cette force profonde qui les ramène au centre des choses qui tombent. <i>Alinéa</i> . Que d'heures passées à écraser les absinthes, à caresser les ruines, à tenter d'accorder ma respiration aux soupirs tumultueux du monde ! Enfoncé parmi les odeurs sauvages et les concerts d'insectes somnolents, j'ouvre les yeux et mon coeur à la grandeur insoutenable de ce ciel gorgé de chaleur. Ce n'est pas si facile de devenir ce qu'on est, de retrouver sa mesure profonde. Mais à regarder l'échine soie du Chenoua, mon coeur se calmait d'une étrange certitude. J'apprenais à respirer, je m'intégrais et je m'accomplissais.] Puis passage cité (coeur du texte) : "Je gravissais... à une vingtaine de mètres." Coupe 2 : [La colline qui supporte sainte-Salsa est plate à son sommet et le vent souffle plus largement à travers les portiques.] Puis phrase finale, qui coïncide avec fin de paragraphe.
84	40	Paul	Valéry	Le cimetière marin	Oui, l'extraction est explicitée ainsi : "observant ces trois strophes extraites du Cimetière marin (les deux premières et la dernière) » Coupe des 19 strophes centrales.
91	49	Michel	Tournier	Vendredi ou les limbes du Pacifique	Coupe 1 : [clamaient silencieusement la détresse]. Coupe 2 : [Lorsque la tempête s'était levée, la galiote du capitaine Van Deyssel devait se trouver - non pas au nord, comme il l'avait cru - mais au nord-est de l'archipel Juan Fernandez. Dès lors, le navire, fuyant sous le vent, avait dû être chassé sur les atterrages de l'île Mas a Tierra, au lieu de dériver librement dans le vide marin de cent soixante-dix milles qui s'étend entre cette île et la côte chilienne. Telle était du moins l'hypothèse la moins défavorable à Robinson, puisque Mas a Terra, décrite par William Dampier, nourrissait une population d'origine espagnole, assez clairsemée, il est vrai, sur ses quatre-vingt-quinze kilomètres carrés de forêts tropicales et de prairies. Mais il était également possible que le capitaine n'eût commis aucune erreur d'estime et que la Virginie se soit brisée sur un îlot inconnu, situé quelque part entre Juan Fernandez et le continent américain. Quoi qu'il en soit, il convenait de se mettre à la recherche des éventuels rescapés du naufrage et des habitants de cette terre, si du moins elle était habitée.]

93	51	Jacques	Cassabois	Les premières bouches du vent, titre du texte : "Je brûle".	Coupe 1 : [sinon je n'aurais bientôt plus qu'un tas de cendres à me fumer sous la dent].
94	55	Alfred	de Vigny	non cité , Le Cor, Poèmes antiques et modernes	Coupe et modification, afin de ne pas citer plus de deux vers : "Soit" devient "Quand"
96	61	André	Malraux	La Voie royale	4 coupes : Réf à l'édition OC Gallimard. Le paragraphe initial est très éloigné du texte : p.416. La forêt et la chaleur étaient [pourtant - coupé : isole de la structure argumentative du passage] plus fortes que l'inquiétude. Le texte commence véritablement p. 424. [Le guide souriait, l'index toujours tendu. Jamais Claude n'avait éprouvé un tel désir de frapper. Serrant les poings, il se retourna vers Perken, qui souriait aussi. L'amitié que Claude lui portait se changea d'un coup en fureur ; pourtant, orienté par la direction commune des regards, il détourna la tête: la porte, qui sans doute avait été monumentale, commençait en avant du mur, et non où il la cherchait. Ce que regardaient tous ces hommes habitués à la forêt, c'était l'un de ces angles, debout comme une pyramide sur des décombres, et portant à son sommet, fragile mais intacte, une figure de grès au diadème sculpté avec une extrême précision.] = suppression des autres personnages, de Perken. Dans le texte recomposé, Claude est seul dans la forêt. Claude, entre les feuilles. page 427 : coupe jusqu'à [Les indigènes seraient plus maladroits que lui encore]. Claude ne quittait pas la pierre du regard. puis page 429 [les indigènes ont déjà bien travaillé sur la pierre.] Nouvelle coupe : ôte Perken. On arrive enfin au passage sans coupe, qui est en fait le cœur du texte. P430 : [Mais] la fatigue, la lassitude... Plus de coupe jusqu'à la fin.
98	63	Blaise	Cendrars	Moravagine	Coupe 1 : [Cela dura des semaines, des mois. Il faisait une chaleur d'étuve. Deux d'entre nous étaient toujours en train de ramer, le troisième s'occupait de pêche et de chasse. À l'aide de quelques branchages et des palmes, nous avons transformé notre chaloupe en carbet'. Nous étions donc à l'ombre. Malgré cela, nous pelions, la peau nous tombait de partout et nos visages étaient tellement racornis que chacun de nous avait l'air de porter un masque. Et ce masque nouveau qui nous collait au visage, qui se rétrécissait, nous comprimait le crâne, nous meurtrissait, nous déformait le cerveau. Coincées, à l'étroit, nos pensées s'atrophiaient. Vie mystérieuse de l'œil. Agrandissement. Milliards d'éphémères, d'infusoires, de bacilles, d'algues, de levures, regards, ferments du cerveau. Silence.]

100	63		Leconte de Lisle	extrait de la Panthère noire, in poèmes barbares	Deuxième partie du texte (strophes, 6-7 et 10-11 /11) une coupe : Elle traîne après elle un reste de sa chasse, Un quartier du beau cerf qu'elle a mangé la nuit ; Et sur la mousse en fleur une effroyable trace Rouge, et chaude encore, la suit. Autour, les papillons et les fauves abeilles Effleurent à l'envi son dos souple du vol ; Les feuillages joyeux, de leurs mille corbeilles ; Sur ses pas parfument le sol.
101	65	Charles	Péguy	non mentionné Présentation de la Beauce à ND de Chartres in la Tapisserie de ND	Coupe 1 : dernière hémistiche: [et qui ne peut faillir.]
102	72	André	Malraux	La Tentation de l'Occident	14 coupes : texte construit à partir de citations.
103	75		Rouget de Lisle	La Marseillaise	Coupe : fin du texte. Non mentionnée.
106	89	Charles	Dobzynski	Delogiques (Délogiques)	Coupe 1 : [Décompté la taxe/sur la propriété de mes images/soustraites à la banque du sens L'ordinateur multiplie/par le quotient de l'oubli qui m'est dû le bénéfice du doute] Coupe 2 [Ceux qui empruntent l'écart/ de l'interdit sous ma peau/ paient l'amende qui les annule.] Coupe 3 [L'ordinateur détecte / la goutte qui déborde / de mon semblant d'identité / Ce qui dévie de l'origine / enfreint mon code et fausse ma syntaxe / ce que je feins m'est frontière] Coupe 4 [Mais comment payer pour cet autre/ à l'insu de toute mémoire/qui a dilapidé mon temps ?]
107			Sei Shonagô n	Notes de chevet, cité par Duchesne Leguay Petite fabrique de littérature, 1966	Les coupes non mentionnées permettent de comprendre que ces extraits proviennent de la <i>Petite fabrique de littérature</i> (Duchesne-Leguay, Magnard). Même montage de 7 textes : choses élégantes, choses qui ont un aspect sale, choses qui sont à propos dans une maison, choses désolantes, choses qui font battre le cœur, choses qui ne font que passer, choses qui doivent être courtes.
108	99	Roland	Barthes	Roland Barthes	Seules les trois ou quatre premières lignes de chaque paragraphe sont proposées. Coupes non mentionnées, montage.

109	100	Jacques	Prévert	Lettre des îles Baladar	Une coupe : [c'étaient ses îles défendues], elle les appelait les Iles Préférées devient C'était des îles défendues
110	101	Jean	Cocteau	Poésies 1917- 1920 -	Coupe début et fin. (Il s'agit d'une strophe extraite du poèmes "Îles", p226 <i>Œuvres poétiques complètes</i> , Gallimard 1999.)
113	122	Eugène	Guillevic	chapitre "Bergeries" composé de 57 fragments, extraits du recueil Autres,.	trois coupes mentionnées, il semble que les textes soient relativement proches, + Une coupe n'est pas mentionnée, comme si deux des strophes se suivait. = : la mise en page crée une continuité et une linéarité, un effet de suite, là où il y avait variation sur la même structure. Effet d'unification.
114	122	Jean	Tardieu	Jean Tardieu, un poète, Gallimard, coll. Folio Junior. Texte : le professeur Frappel (coquille dans le manuel : il s'agit du professeur Frœppel)	Les coupes montrent deux étapes dans l'extraction : entre Le professeur Froeppel (1) et l'anthologie jeunesse (2), entre cette anthologie et le manuel (3). De 1 à 2 : coupe espace III, IV, V, Le temps, l'espace et le temps, l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, la logique II, Le Langage, l'archéologie, la vie de tous les jours III : Ce qui est présenté comme un poème constitué d'une suite de notations est en réalité une partie entière du recueil. L'extraction est donc un résumé de l'œuvre, la recherche d'une emblématisation du texte.
115	132	Robert	Papin	Contes à Rebours	Deux coupes indiquées. Coupe 1 : [sans doute me trouvez-vous monstrueusement fait et me regarder-vous, du haut de votre engin, comme je regarderais un insecte géant si je le rencontrais. Sans doute vous paraît-il plus étonnant encore que la plus désarmée des créatures terrestres soit la plus acharnée à s'entre-déchirer, et vous alarmez-vous de la voir démolir avec autant de rage ce qu'elle a bâti avec autant de cœur. Sans doute êtes-vous surpris que j'aie l'outrecuidance de m'adresser à vous, moi, le plus arriéré de la pire des espèces qui peuplent l'univers.] Coupe 2 [et j'ouvrirai pour vous le fabuleux bestiaire où sont répertoriés depuis âne jusqu'à zèbre les illustres bipèdes qui défrichèrent jadis ce paradis perdu au milieu des orties et des ronciers sauvages, où vous pourrez poser, monsieur l'extra-terrestre, votre vaisseau spatial.]

133	89	Faïza	Guène	Kiffe kiffe demain	Deux coupes indiquées. Coupe 1 : [des stades entiers qui t'applaudissent même quand tu te vautres comme un steak. De toute façon le plus important c'est de garder la classe. C'est vrai que le patinage c'est vraiment trop fort, les robes avec plein de paillettes, de voiles et de couleurs.... Le problème, c'est que les filles, à cause des tenues, on voit toujours leur culotte. Alors ma mère, ça lui plairait pas trop que je fasse du patinage artistique à la télé.] Coupe 2 : [de merde]
134	120	Victor	Hugo	Les Misérables	Trois coupes longues : montage d'extraits distincts.
146	120	Tahar	Ben Jelloun	? Le recueil ne semble pas mentionné, le titre du poème est Ville.	Coupe 1 [Des orfèvres retiennent le printemps dans des mains en cristal Sur le sol des empreintes d'un temps sans cruauté Une nappe et des syllabes déposées par le jus d'une grenade C'est le soleil qui s'ennuie et des hommes qui boivent Une ville est une énigme leurrée par les miroirs Des jardins de papier et des sources d'eau sans âme Seules les femmes romantiques le savent Elles s'habillent de lumière et de songe Métallique et hautaine, La ville secoue sa mémoire En tombent des livres et des sarcasmes, des rumeurs et des rires Et nous la traversons comme si nous étions éternels. Tahar Ben Jelloun. Paris 11 novembre 2005.]
150	150	Charles	Perrault	"Le Petit Poucet", Contes	Quelle est la source ? C'est en réalité une adaptation du conte.
152	62	Guy	Tirolien	Balles d'or (mais en réalité, le poème est extrait de l'Anthologie de Senghor. Pourquoi cette	Le titre est coupé et remplacé par une citation du texte. La forme générique (Prière) est remplacée par l'objet de la prière. Coupes non mentionnées qui permettent de retrouver l'édition d'origine : il ne s'agit pas de la version de Présence africaine. Les vers et la ponctuation ne sont pas respectés. Ils reprennent non pas la forme du recueil mentionné, édité en 1960, mais celles que le poème prend dans l' <i>Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française</i> de Léopold Sédar Senghor, publiée pour la première fois en 1948. Bien plus, la fin du poème, sur lequel s'appuie l'analyse, dans les activités, a été modifié [Seigneur je ne veux plus aller à leur école] devient [Seigneur je ne veux plus aller à l'école].

				référence au recueil?)	
153	92	Jean	Genet	Les Bonnes, p56-57 Ed. de minuit.	La coupe du début de la première réplique est indiquée, pas d'autres coupes.
159	54	Simone	de Beauvoir	La Force de l'âge	Deux coupes. Mémoires I, Pléiade, P426-427, Coupe 1 : [Sartre avait converti en pesetas les derniers débris de son héritage : ce n'était pas grand-chose; sur les conseils de Fernand nous avons acheté des <i>kilométricos</i> de première classe, sinon nous n'aurions pu monter que dans les trains omnibus; il nous resta à peine de quoi joindre les deux bouts, en vivant chichement; peu m'importait : le luxe n'existait pas pour moi, même en imagination;] Coupe 2 : [Nous descendîmes près de la cathédrale, dans une pension des plus médiocres, mais notre chambre me plut; l'après-midi, pendant la sieste, le soleil dardait des feux rouges à travers les rideaux d'andrinople, et c'était l'Espagne qui brûlait ma peau. Avec quel zèle nous la pourchassions !] Les coupes servent à concentrer (éviter la dilution - l'extrait est une <i>concentration</i>) l'attention sur les modalités du voyage. Ce qui relève de l'économie générale du récit (OC p 364 : car enfin, nous avons les poches très plates, je gagnais chichement ma vie, Sartre écornait un petit héritage qu'il tenait de sa grand-mère paternelle : les magasins regorgeaient d'objets défendus; les endroits de luxe nous étaient fermés. À ces interdits, nous opposions l'indifférence et même le dédain.) est supprimé, de même que le personnage de Fernand.

160	64	Roland	Barthes	Mythologies	<p>Nombreuses coupes mentionnées : 7. P67 OC I, Seuil.</p> <p>Coupe 1 [et il n'est pas plus ignoble d'assister à une représentation cachée de la Douleur qu'aux souffrances d'Arnolphe ou d'Andromaque. Bien sûr, il existe un faux catch qui se joue à grands frais avec les apparences inutiles d'un sport régulier; cela n'a aucun intérêt.]</p> <p>Coupe 2 [il se confie à la première vertu du spectacle, qui est d'abolir tout mobile et toute conséquence]</p> <p>Coupe 3 : tout un paragraphe [ce public sait très bien distinguer le catch de la boxe; il sait que la boxe est un sport janséniste...]</p> <p>Coupe 4 : [dont le ressort, la langue et les accessoires (masques et cothurnes) concourent à l'explication exagérément visible d'une Nécessité . Le geste du catcheur vaincu signifiant au monde une défaite que, loin de masquer, il accentue et tient à la façon d'un point d'orgue, correspond au masque antique chargé de signifier le ton tragique du spectacle.</p> <p>Coupe 5 : Chaque signe du catch est donc doué d'une clarté totale... Jusqu'à la fin de la page 682. La fin du texte est donc un montage de citations résumant l'essentiel accessible du texte.</p> <p>Coupe 6 : toute la page 683 + 684, sauf les deux premières lignes du paragraphe.</p> <p>Coupe 7 : montage p 84. Voici le paragraphe : Mais ce que le catche est surtout chargé de mimer, c'est un concept purement moral : la justice. L'idée de paiement est essentielle au catch et le "Fais - le souffrir " de la foule signifie avant tout un "Fais-le payer". [Il s'agit, bien sûr d'une justice immanente]. Plus l'action du "salaud" est basse, plus le coup ... joie.</p>
162	90	René	Barjavel	Ravage	<p>une coupe mentionnée. P33 Famot Genève édition 1978. Coupe 1 [et selon les méthodes, mises au point et industrialisées, du génial précurseur Carrel, dont l'immortel cœur de poulet vivait encore au Musée de la Société protectrice des animaux]</p>
166	21	Daniel	Pennac	Comme un roman	<p>Pas de coupe mais un ajout ! : -pour nous distraire/-] pour nous informer[/ -pour exercer notre esprit critique</p>

168	39	Georges	Perec	La vie mode d'emploi	<p>Quatre coupes indiquées. Le texte se trouve aux pages 253-255 de l'édition Hachette, LP, 2010(Chapitre XL, Beaumont 3). Coupe 1 : [et s'inflige des traitements de toute nature qui vont des bains de boue aux combinaisons sudatoires, des séances de sauna suivies de flagellations aux pilules anorexiques, de l'acupuncture à l'homéopathie, et du medecine-ball, home-traner, marches forcées, battements de pieds, extenseurs, barres parallèles et autres exercices exténuants à toutes sortes de massages possibles: au gant de crin, à la courge séchée, aux billes de buis, aux savons spéciaux, à la pierre ponce, à la poudre d'alun, à la gentiane, au ginseng, au lait de concombre, et au gros sel. Celui qu'elle subit actuellement (nb : renvoie au paragraphe précédent, anneBrediel étendue à plat ventre devant la baignoire, sur un drap de bain vert] a sur tous els autres un avantage certain : elle peut se livrer en même temps à d'autres occupations; en l'occurence elle profite de ces séances quotidiennes de soixante-dix minutes au cours desquelles le coussin électrique exercera successivement son action réputée bienfaisante sur ses épaules, son dos, ses hanches, ses fesses, ses cuisses et son ventre, pour faire le bilan de son régime alimentaire] Coupe 2 : [- chicorée 20, coing 70, aiglefin 80, <i>aloyau</i> 220, <i>raisin sec</i> 290, <i>noix de coco</i> 620 -] Coupe 3 : [Ce décompte, en dépit du Saint-Nectaire, serait plus que raisonnable s'il ne pêchait gravement par omission;], Coupe 4 : [Sa grand-mère, sa soeur et Madame Lafuente, la femmed e ménage qui les sert depuis plus de vingt ans, ont tout essayé pour l'en empêcher, allant même jusqu'à vider tous les soirs le réfrigérateur et à enfermer tout ce qui était comestible dans une armoire cadenassée; mais cela ne servait à rien: privée de ses collations, Anne Breidel entrait dans des états de fureur indescriptible et sortait satisfaire au café ou chez des amies son irrépressible boulimie. Le plus grane, dès qu'elle sort de la salle a manfer, étonnamment laxiste: alors qu'elle ne supprotrait pas de voir sur la table, non seulement du pain ou du beurre, mais des aliments réputés neutres comme les olives, les crevettes grises , la moutarde ou les salsifis,]</p>
169	64-65	Jean	Desmeuzes	La nouvelle guirlande de Julie : Anthologie de poèmes pour les enfants, sous la direction de Jacques Charpentreau. Poèmes inédits.	<p>Une coupe indiquée. Coupe 1 non mentionnée : [Voilées de fines grilles, les maisons d'autrefois, les maisons de famille Nous font signe du toit : la maison du notaire, la maison du docteur et le vieux presbytère endormi dans les fleurs. Les maisons d'autrefois Racontent des histoires A ceux qui vont s'asseoir Sous leurs auvents de bois. On les entend parfois Murmurer des musiques, Des airs mélancoliques Venant du temps des Rois Pour une qui s'en fut Ailleurs vivre sa vie, Pour une qui mourut D'exil ou de folie. On les voit les maisons, S'ouvrir au chant du merle Qui détache les perles Au cou de leur blason; On les voit les maisons, Saluer à l'ancienne Et battre des persiennes Pour la conversation]. Coupe 2 [Chiffrés de non-pareille;]</p>

170	76	Catherine	Rihoit	Le plus beau jour de votre vie	trois coupes mentionnées : Coupe 1 : un paragraphe (13 lignes) Coupe 2 : un paragraphe (17 lignes) coupe 3 : une page entière, deux paragraphes (27 lignes). Les pensées du personnage sont coupées, de manière à ne garder que le fil narratif.
172	171	Paul	Eluard	Poésie et vérité	une coupe
179	172	Louis	Aragon	Le Roman inachevé	une coupe mentionnée, mais le début du texte également. Deux strophes reprises en chanson par Ferré
182	174	Roland	Barthes	Fragments d'un discours amoureux	deux coupes mentionnéeP499-500, Œuvres complètes édition du Seuil. Coupe non mentionnée : La partie "définitionnelle" (plus exactement, l'argument, le sommaire de la figure du discours abordée dans le chapitre) est supprimée. Il s'agissait de la figure [CACHER. Figure délibérative: le sujet amoureux se demande, non pas s'il doit déclarer à l'être aimé qu'il l'aime (ce n'est pas une figure de l'aveu), mais dans quelle mesure il doit lui cacher les "troubles" (les turbulences) de sa passion : ses désirs, ses détresses, bref, ses excès (en langage racinien : sa fureur)]. Vient ensuite le début du texte, depuis 1. X.... Coupe 1 : [car il ne peut manquer de le faire (pensée qui devrait immédiatement rendre vaine toute angoisse)], Coupe 2 : [Une angoisse seconde me prend, qui est d'avoir à décider du degré de publicité que je donnerai à mon angoisse première.]

186	39	Jacques	Prévert	Histoires	une coupe mentionnée : Coupe 1 : [Tes yeux fermés /Ton grand corps allongé C'est drôle, mais ça me fait pleurer Et soudain, voilà que tu ris Tu ris aux éclats en dormant Où donc es-tu en ce moment? Où donc es-tu parti vraiment? Peut-être avec une autre femme Très loin dans un autre pays Et qu'avec elle, c'est de moi que tu ris...] Toi tu dors la nuit Moi j'ai de l'insomnie Je te vois dormir Ça me fait souffrir Lorsque tu dors Je ne sais pas si tu m'aimes T'est tout près, mais si loin quand même Je suis toute nue, serrée contre toi Mais c'est comme si j'étais pas là J'entends pourtant ton cœur qui bat Je ne sais pas s'il bat pour moi Je ne sais rien, je ne sais plus Je voudrais qu'il ne batte plus ton cœur Si jamais un jour tu ne m'aimais plus...
191	71	Marguerite	Duras	L'amant	Non mentionnée, car il y a d'autres pointillés : ils peuvent être pris comme un élément de ponctuation. Il y a en réalité deux coupes : Coupe 1 [il y a cette différence de race, il n'est pas blanc, il doit la surmonter, c'est pourquoi il tremble.] Coupe 2 [Si tôt le matin, une jeune fille belle comme elle l'est, vous ne vous rendez pas compte, c'est très inattendu, une jeune fille blanche dans un car indigène.]

195	95	Charles	Baudelaire	Fleurs du Mal	<p>Coupe 1 : : [Des meubles luisants,Polis par les ans,Décoreraient notre chambre ;Les plus rares fleursMêlant leurs odeursAux vagues senteurs de l'ambre,Les riches plafonds,Les miroirs profonds,La splendeur orientale,Tout y parleraitÀ l'âme en secretSa douce langue natale.Là, tout n'est qu'ordre et beauté,Luxe, calme et volupté.Vois sur ces canauxDormir ces vaisseauxDont l'humeur est vagabonde ;C'est pour assouvirTon moindre désirQu'ils viennent du bout du monde.– Les soleils couchantsRevêtent les champs,Les canaux, la ville entière,D'hyacinthe et d'or ;Le monde s'endortDans une chaude lumière.Là, tout n'est qu'ordre et beauté,Luxe, calme et volupté].</p>
200	159	Victor	Hugo	Les Châtiments	<p>Coupe fin de vers : le texte s'achève au milieu d'un vers, après [il neigeait], qui encadre de ce fait le texte.</p>

205	175		Alain-Fournier	Le Grand Meaulnes	<p>Longue coupe non mentionnée comme telle, mais repérable par la présence des points de suspension, mettant sur le même plan des points de suspension pris en charge par l'auteur du texte littéraire et des points de suspension pris en charge par l'auteur du manuel : la ponctuation est un mode de réécriture discret mais qui n'en mêle pas moins la patte de deux auteurs. Trace d'une polyphonie qui est celle de la coupe elle-même. Coupe 1 : [Voilà du moins ce que je découvrais, tandis qu'elle descendait lentement de voiture et qu'enfin Marie-Louise, me présentant avec aisance à la jeune fille, m'engageait à lui parler.</p> <p>On lui avança une chaise cirée et elle s'assit, adossée au comptoir, tandis que nous restions debout. Elle paraissait bien connaître et aimer le magasin. Ma tante Julie, aussitôt prévenue, arriva, et, le temps quelle parla, sagement, les mains croisées sur son ventre, hochant doucement sa tête de paysanne-commerçante coiffée d'un bonnet blanc, retarda le moment — qui me faisait trembler un peu — où la conversation s'engagerait avec moi . . .</p> <p>Ce fut très simple.</p> <p>“Ainsi, dit Mlle de Galais, vous serez bientôt instituteur?”</p> <p>Ma tante allumait au-dessus de nos têtes la lampe de porcelaine qui éclairait faiblement le magasin.]</p>
210	19	Marcel	Pagnol	Jean de Florette	Coupe 1 [C'était sans doute les descendants de quelque tribu ligure, refoulée jadis vers les collines par l'invasion romaine ; c'est-à-dire qu'ils étaient peut-être les plus anciens habitants de la terre provençale.]
215	55	Jean	Giraudoux	La Guerre de Troie n'aura pas lieu	Coupe 1 : [du pauvre amateur de raki et d'olives qu'il est] Coupe de lisibilité linguistique.

216	55	Jean	Giraudoux	La Guerre de Troie n'aura pas lieu	Coupe 1 : [Hector - Et nous sommes prêts pour la guerre grecque ? Ulysse - A un point incroyable. Comme la nature munit les insectes dont elle prévoit la lutte, de faiblesses et d'armes qui se correspondent, à distance, sans que nous nous connaissions, sans que nous nous en doutions, nous nous sommes élevés tous deux au niveau de notre guerre. Tout correspond de nos armes et de nos habitudes comme des roues à pignon. Et le regard de vos femmes, et le teint de vos filles sont les seuls qui ne suscitent en nous ni la brutalité, ni le désir, mais cette angoisse du cœur et de la joie qui est l'horizon de la guerre. Frontons et leurs soutaches d'ombre et de feu, hennissements des chevaux, peplums disparaissant à l'angle d'une colonnade, le sort a tout passé chez vous à cette couleur d'orage qui m'impose pour a première fois le relief de l'avenir. Il n'y a rien à faire. Vous êtes dans la lumière de la guerre grecque.] Coupe d'unité thématique.
217	94-95	Marcel	Pagnol	Marius	Coupe : texte remplacé par un résumé. Discours narrativisé : "Honorine raconte à César que Fanny lui a avoué son amour pour Marius. "Coupe 1 : CESAR Ayayaïe! Je commence à comprendre le carnage d'hier ! HONORINE (elle se rapproche) Figurez-vous que, tout à l'heure, je l'entends qui pleure dans sa chambre. Déjà, cette nuit, il m'avait semblé qu'elle reniflait baeaucoup... Alors j'y vais sans faire de bruit et je la retrouve allongée sur son lit. "qu'est-ce que tu as? ...; (10lignes +10 répliques) CESAR C'est bizarre. Il lui a fait comprendre sans l'embrasser ? HONORINE (évasive) à ce qu'il paraît.
217b	87	René	Barjavel	Ravage	Coupe 1 : [Elle avait ces traits reposés et cet âge indéfini des femmes à qui les satisfactions de l'amour conservent longtemps la trentaine. Elle dormait presque et souriait. D'un cache-pot de cuivre posé sur la caisse sortait une plante verte ornée d'un ruban grenat éteint. Les feuilles luisantes encadraient, de leur propre immobilité, l'immobilité de son visage.]
219	123	Honoré	de Balzac	Le Lys dans la vallée	Coupe 1 : [une pulsatile au pavillon de soie violette étalé pour ses étamines d'or]. Coupe de lisibilité linguistique.
227	147	Marcel	Proust	Du côté de chez Swann	Coupe 1 : [les formes — et celle aussi du petit coquillage de pâtisserie, si grassement sensuel sous son plissage sévère et dévot — s'étaient abolies, ou, ensommeillées, avaient perdu la force d'expansion qui leur eût permis de rejoindre la conscience.]
231	175		Molière	L'Avare	Deux coupes, une seule coupe est signalée par la ponctuation [...]. Coupe 1 (cachée) entre qui est-ce? Arrête. Et coquin... : (À lui-même, se prenant par le bras.) Coupe 2 longue.
237	15	Honoré	de Balzac	La Cousine Bette	Coupe 1 [chez qui s'était déjà fondue la dot de mademoiselle Valérie Fortin, soit au paiement des dettes de l'employé, soit en acquisitions nécessaires à un garçon qui se monte une maison,]
238	16	Honoré	de Balzac	La Cousine Bette	Coupe 1 [et devenue visible à l'œil nu, tout jusqu'aux rideaux qui vous eussent appris que le damas de laine n'a pas trois ans de splendeur]

243	28	Roland	Barthes	L'Empire des signes	Coupe 1 : [une force, (au sens opératoire du terme), non une pulsion; c'est là tout un comportement à l'égard de la nourriture ; on le voit bien aux longues baguettes du cuisinier, qui servent, non à manger, mais à préparer les aliments :]
251	33	Emile	Zola	La Faute de l'abbé Mouret	Coupe 1 [Au centre d'un tapis d'herbe fine, un caroubier mettait comme un écroulement de verdure, une Babel de feuillages, dont les ruines se couvraient d'une végétation extraordinaire. Des pierres restaient prises dans le bois, arrachées du sol par le flot montant de la sève. Les branches hautes se recourbaient, allaient se planter au loin, entouraient le tronc d'arches profondes, d'une population de nouveaux troncs, sans cesse multipliés. Et sur l'écorce, toute crevée de déchirures saignantes, des gousses mûrissaient. Le fruit même du monstre était un effort qui lui trouait la peau. Ils firent lentement le tour, entrèrent sous les branches étalées où se croisaient les rues d'une ville, fouillèrent du regard les fentes béantes des racines dénudées.]
256	45	Michel	Tournier	Le Vent Paraclet	La situation d'énonciation est coupée : début du paragraphe p217 de l'édition Gallimard 1993. Coupe 1 [Cette scène m'en rappelle une autre toute contraire qui ouvre un petit livre merveilleusement amer et tonique1.] (Note 1 : Roland Jaccard, L'exil intérieur. Schizoïdie et civilisation. Avant-propos7-8 PUF, 1975 "Ce livre est né d'une expérience et d'une question. / Dans le train qui me ramenait de Zurich à Lausanne, durant l'été 1974, j'observais dans le wagon-restaurant la soixantaine de sîneurs solitaires, pour la plupart des hommes, répartis ar table de quatre. Ils mangeaient en silence, sans lever les yeux ou alors le reard absent, perdu. Personne en voyait personne. Personne ne parlait à personne. La campagne helvétique, éclaboussée de soleil, avec ses maisonnettes propres et ses champs ondoyants, était aussi abstraite que la nourriture que l'on me servait, que ce wagon silencieux. / Le repas terminé, mon voisin, un solide Helvète d'une cinquantaine d'années, au vsiage franc et buriné, commanda un kirsch. Il plongea un sucre dans son verre et de sastisfaction, me sourit ; je répondis à son sourire par un sourire. Il plongea alors un second sucre dans son kirsch et, l'espace de quelques secodes, tendit imperceptiblement sa main dans ma direction; vraisemblablement, il souhaitait que je goûte le <i>canard</i> qu'il avait préparé à mon attention. Mais entre nous, entre nos corps, il y avait un mur. Un mur infranchissable. Son geste avorta. Ces hommes dans ce wagon-restaurant vivaient avec l'idée que chacun est un îlot; un îlot à respecter. Et qu'on n'entre pas impunément en contact avec ses semblables.
257	48	Gérard	de Nerval	Les Filles du feu	Deux coupes. Coupe 1 : [La mélodie se terminait à chaque stance par ces trilles chevrotants que font valoir si bien les voix jeunes, quand elles imitent par un frisson modulé la voix tremblante des aïeules.] Coupe 2 : [C'était, nous dit-on, la petite-fille de l'un des descendants d'une famille alliée aux anciens rois de France ; le sang des Valois coulait dans ses veines. Pour ce jour de fête, on lui avait permis de se mêler à nos jeux ;]

259	52	Georges	Courteline	Boubouroche	<p>Coupe non mentionnée : [je tiendrai la queue de la poêle ?] Coupe 2 : [BOUBOUROCHE Pour quoi faire ? ADÈLE Pour que tu ailles voir toi-même. Ne fais donc pas l'étonné. BOUBOUROCHE, se dérobant. Tu n'empêcheras jamais les gens qui aiment d'être jaloux. ADÈLE Tu l'as déjà dit. BOUBOUROCHE Moi ?... Quand ça ? ADÈLE, à part. Oh ! (Haut.) Tu m'ennuies ! Je te dis de prendre cette lampe... (Boubouroche prend la lampe.) ... et d'aller voir. Tu connais l'appartement, hein ? Je n'ai pas besoin de t'accompagner ? BOUBOUROCHE, convaincu. Ne sois donc pas méchante, Adèle. Est-ce que c'est ma faute, à moi, si on m'a collé une blague ? Pardonne-moi, et n'en parlons plus. ADÈLE, moqueuse. Tu sollicites mon pardon ?... C'est bizarre !... Ce n'est donc plus à moi de mériter le tien par mon repentir et par ma bonne conduite ?... (Changement de ton.) Va toujours, nous verrons plus tard. Comme, au fond, tu es plus naïf que méchant, il est possible - pas sûr, pourtant - que je perde, moi, un jour, le souvenir de l'odieuse injure que tu m'as faite.]</p>
263	66	Bernard	Werber	Les Fourmis	La situation d'énonciation est tronquée
270	80	André	Gide	Les Caves du Vatican	<p>Deux coupes. Coupe 1 : [La cravate était mise, un petit nœud marin tout fait; à présent Fleurissoire avait repris une manchette et l'assujettissait au poignet droit et, ce faisant, il examinait, au-dessus de la place où il était assis tout à l'heure, la photographie (une des quatre qui décoraient le compartiment) de quelque palais près de la mer.] (<i>Le personnage est en train de boutonner son faux col, de passer sa cravate et ses manchettes.</i>) Coupe non indiquée : Une coupe supprime la division du texte en chapitres et en reconstitue l'unité. (Fin du chapitre I et début du chapitre II du livre cinquième) Deux, un feu ! ... [II.] Fleurissoire ne poussa pas un cri. Coupe 2. geste [sa main gauche agrippa le cadre lisse de la portière, randis qu'à demi retourné il rejetait la droite loin en arrière par-dessus Lafcadio, envoyant rouler sous la banquette, à l'autre extrémité du wagon, la seconde manchette qu'il était au moment de passer.]</p>

271	81	Daniel	Pennac	La Petite marchande de prose	<p>Deux coupes. Coupe 1 : [Le genre de déclaration à l'emporte-pièce qu'on s'attend plutôt à trouver en anglais : "Death is a straight on process"... quelque chose comme ça.] Coupe 2 : [Il avait une voix bizarrement enfantine, avec un accent de douleur qui se voulat terrorisant./ - C'est ça ? /Et moi, là-haut, sur mon trône, incapable de penser à autre chose, qu'à cette foutue phrase. Pas même belle. Du toc. Un Français qui veut faire l'Amerloque, peut-être. Où est-ce que j'ai lu ça ? / - Vous n'avez jamais peur qu'on vienne vous casser la gueule ?/ Ses bras s'étaient mis à trembler. Ils communiquaient aux accoudoirs de mon fauteuil une vibration profonde de tout son corps, façon roulement de tambour avant-coureur des tremblements de terre. /C'est la sonnerie du téléphone qui a déclenché le cataclysme. Le téléphone a sonné. Les jolies modulations liquides des téléphones d'aujourd'hui, les téléphones-mémoire, les téléphones-programmes, les distingués téléphones, directoriaux pour tous... /Le téléphone a explosé sous le point du géant. /- Ta gueule, toi ! /J'eus la vision de ma patronne, la reine Zabo, là-haut, à l'autre bout du fil, plantée jusqu'à la taille dans la moquette par ce coup de massue. /Sur quoi le géant s'est emparé de ma belle lampe semi-directoriale et en a pété le bois exotique sur sous genou avant de demander : /Qu'un type se pointe et réduise tout en miettes dans votre bureau, ça ne vous est jamais venu à l'idée ? /]</p>
-----	----	--------	--------	------------------------------	---

272	84	Jean	Anouilh	Antigone	<p>Deux coupes, dont une seule est apparente. Coupe 1 : long texte, remplacé par un discours narrativisé : [Créon finit par menacer Antigone]. [CRÉON, <i>la regarde en silence</i>. Tu as donc bien envie de mourir ? Tu as l'air d'un petit gibier pris. ANTIGONE Ne vous attendrissez pas sur moi. Faites comme moi. Faites ce que vous avez à faire. Mais si vous êtes un être humain, faites-le vite. Voilà tout ce que je vous demande. Je n'aurai pas du courage éternellement, c'est vrai. CRÉON, <i>se rapproche</i>. Je veux te sauver, Antigone. ANTIGONE Vous êtes le roi, vous pouvez tout, mais cela, vous ne le pouvez pas. CRÉON Tu crois ? ANTIGONE Ni me sauver, ni me contraindre. CRÉON Orgueilleuse ! Petite Œdipe ! ANTIGONE Vous pouvez seulement me faire mourir. CRÉON Et si je te fais torturer ? ANTIGONE Pourquoi ? Pour que je pleure, que je demande grâce, pour que je jure tout ce qu'on voudra, et que je recommence après, quand je n'aurai plus mal ? CRÉON, <i>lui serre le bras</i>. Ecoute-moi bien. J'ai le mauvais rôle, c'est entendu, et tu as le bon. Et tu le sens. Mais n'en profite tout de même pas trop, petite peste... Si j'étais une bonne brute ordinaire de tyran, il y aurait déjà longtemps qu'on t'aurait arraché la langue, tiré les membres aux tenailles, ou jeté dans un trou. Mais tu vois dans mes yeux quelque chose qui hésite, tu vois que je te laisse parler au lieu d'appeler mes soldats ; alors, tu nargues, tu attaques tant que tu peux. Où veux-tu en venir, petite furie ? ANTIGONE Lâchez-moi. Vous me faites mal au bras avec votre main. CRÉON, <i>qui serre plus fort</i>. Non. Moi, je suis le plus fort comme cela, j'en profite aussi. ANTIGONE, <i>pousse un petit cri</i>. Aïe ! CRÉON, <i>dont les yeux rient</i>. C'est peut-être ce que je devrais faire après tout, tout simplement, te tordre le poignet, te tirer les cheveux comme on fait aux filles dans les jeux. (<i>Il la regarde encore. Il redevient grave. Il lui dit tout près.</i>) Je suis ton oncle, c'est entendu, mais nous ne sommes pas tendres les uns pour les autres, dans la famille. Cela ne te semble pas drôle, tout de même, ce roi bafoué qui t'écoute, ce vieil homme qui peut tout et qui en a vu tuer d'autres, je t'assure, et d'aussi attendrissants que toi, et qui est là, à se donner toute cette peine pour essayer de t'empêcher de mourir ? ANTIGONE, <i>après un temps</i>. Vous serrez trop, maintenant. Cela ne me fait même plus mal. Je n'ai plus de bras. CRÉON, <i>la regarde et la lâche avec un petit sourire. Il murmure</i>. Dieu sait pourtant si j'ai autre chose à faire aujourd'hui, mais je vais tout de même perdre le temps qu'il faudra et te sauver, petite peste. (<i>Il la fait asseoir sur une chaise au milieu de la pièce. Il enlève sa veste, il s'avance vers elle, lourd, puissant, en bras de chemise.</i>) Au lendemain d'une révolution ratée, il y a du pain sur la planche, je te l'assure. Mais les affaires urgentes attendront. Je ne veux pas te laisser mourir dans une histoire de politique. Tu vaudrais mieux que cela. Parce que ton Polynice, cette ombre éplorée et ce corps qui se décompose entre ses gardes et tout ce pathétique qui t'enflamme, ce n'est qu'une histoire de politique. D'abord, je ne suis pas tendre, mais je suis délicat ; j'aime ce qui est propre, net, bien lavé. Tu crois que cela ne me dégoûte pas autant que toi, cette</p>
-----	----	------	---------	----------	---

					<p>viande qui pourrit au soleil ? Le soir, quand le vent vient de la mer, on la sent déjà du palais. Cela me soulève le cœur. Pourtant, je ne vais même pas fermer ma fenêtre. C'est ignoble, et je peux même le dire à toi, c'est bête, monstrueusement bête, mais il faut que tout Thèbes sente cela pendant quelque temps. Tu penses bien que je l'aurais fait enterrer, ton frère, ne fût-ce que pour l'hygiène ! Mais pour que les brutes que je gouverne comprennent, il faut que cela pue le cadavre de Polynice dans toute la ville, pendant un mois.] Coupe 2, non mentionnée Il s'agit en réalité de trois passages distincts, d'un résumé de la scène. [CRÉON Oui, c'est cela ! ANTIGONE Pauvre Créon ! Avec mes ongles cassés et pleins de terre et les bleus que tes gardes m'ont fait aux bras, avec ma peur qui me tord le ventre, moi je suis reine. CRÉON Alors, aie pitié de moi, vis. Le cadavre de ton frère qui pourrit sous mes fenêtres, c'est assez payé pour que l'ordre règne dans Thèbes. Mon fils t'aime. Ne m'oblige pas à payer avec toi encore. J'ai assez payé. ANTIGONE Non. Vous avez dit « oui ». Vous ne vous arrêtez jamais de payer maintenant !]</p>
--	--	--	--	--	--

277	99	Victor	Hugo	Les Misérables	Coupe 1 : [recevoir le coup de bâton de l'argousin ! avoir les pieds nus dans des souliers ferrés ! tendre matin et soir sa jambe au marteau du rondier qui visite la manille ! subir la curiosité des étrangers auxquels on dirait : Celui-là, c'est le fameux Jean Valjean, qui a été maire à Montreuil-sur-mer ! Le soir, ruisselant de sueur, accablé de lassitude, le bonnet vert sur les yeux, remonter deux à deux, sous le fouet du sergent, l'escalier-échelle du baigne flottant ! Oh ! quelle misère ! La destinée peut-elle donc être méchante comme un être intelligent et devenir monstrueuse comme le cœur humain !] La coupe enlève un passage amplifiant le thème pour aller directement à une phrase-conclusion, synthèse, résumé. Effet de clôture.
281	115	Nathalie	Sarraute	Le Planétarium	Coupe 1 : [Ses propres père et mère, il les leur livrerait... Mais lui-même, combien de fois il s'est exhibé, s'est décrit dans des poses ridicules, dans des situations grotesques... accumulant les détails honteux pour les faire rire un peu, pour rire un peu avec eux, tout heureux de se sentir parmi eux, proche d'eux, à l'écart de lui-même et tout collé à eux, adhérant à eux si étroitement, si fondu avec eux qu'il se regardait lui-même avec leurs yeux...]
282	116	Emile	Zola	L'assommoir	Coupe 1 : [Elle cherchait, interrogeait ses désirs, ne trouvait plus rien de sérieux qui la tentât. Cependant, elle reprit, après avoir hésité : — Oui, on peut à la fin avoir le désir de mourir dans son lit... Moi, après avoir bien trimé toute ma vie, je mourrais volontiers dans mon lit, chez moi.]
284	122	Julien	Gracq	La presqu'île	P223, José Corti 1970. Une coupe : [Une tension que je localisais mal flottait autour de la scène inexplicable : honte et confusion brûlante, panique, qui semblait conjurer autour d'elle la pénombre épaisse du tableau comme une protection - aveu au-delà des mots - reddition ignoble et bienheureuse - acceptation stupéfiée de l'inconcevable.]
289	132	Guy	de Maupassant	La Ficelle	Nombreuses coupes longues : l'extraction permet-elle de reconstituer l'essentiel de la nouvelle.
293	148	Claude	Klotz	Les innommables	Coupe 1. [Alain avait franchi le précipice. / Ils surent plus tard que, se dépliant en accordéon, il était arrivé à se franchir lui-même, chacun de ses corps passant sur l'échelle de l'autre. Quarante doigts crissèrent sur la trachée. Elizabeth, Françoise, Adrien, Karl et Frantz soulevèrent l'estramacon et l'abattirent, ils firent quatre rondelles. Alain tenait toujours malgré les soubresauts. À la quatrième, l'adversaire ne bougea plus.] (Alain est "quatre")

295	149	Jacques	Sternberg	Entre deux mondes incertains	Coupes et déplacements : la suite des textes constitue un chapitre, ou une nouvelle ! L'ordre, dans le recueil, est le suivant : La cause (réf. Parques)ç, l'étonnement, l'erreur, le débarquement2 , les mondes parallèles (religion - Jesus), le problème 1 , les morts (Necraulis), le complot4 , l'impensable3 , la création (relogion). Dans le manuel, les coupes et la réorganisation donnent la suite : le problème, le débarquement, le décalage?, l'impensable, le complot. Le montage est extrait d'un autre recueil, "Si loin de nulle part". <i>Histoires d'humour fou</i> , ne fait pas du tout partie du recueil cité.
299	168	Marguerite	Yourcenar	L'Œuvre au Noir	Coupe 1 : [D'un côté, le pays de La Mirandole (citation en exergue de la partie : Je t'ai placé au milieu du monde, afin que tu puisses mieux contempler ce que contient le monde), de l'autre, celui d'Avicenne.] Coupe 2 : (non mentionnée) mais je suis jeune. [Le monde est grand, dit Henri-Maximilien. - Le monde est grand, dit gravement Zénon. Plaise à Celui qui Est peut-être de dilater le coeur humain à la mesure de toute a vie.Réf à clas Gheel, Thomas et Perrin, tisserands, dont Zénon ne veut plus s'occuper - passage sur un mode allusif, qui ne pourra être compris qu'après la lecture du chapitre les Loisirs de l'été. Colas Gheel a fabriqué des machines à partir des dessins de Zénon]
300	169	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit	Coupe 1 : [Je ne vois plus les cadrans, j'allume. » Il toucha les contacts, mais les lampes rouges de la carlingue versèrent vers les aiguilles une lumière encore si diluée dans cette lumière bleue qu'elle ne les colorait pas. Il passa les doigts devant une ampoule : ses doigts se teintèrent à peine. « Trop tôt. » Pourtant la nuit montait, pareille à une fumée sombre, et déjà comblait les vallées. On ne distinguait plus celles-ci des plaines. Déjà pourtant s'éclairaient les villages, et leurs constellations se répondaient. Et lui aussi, du doigt, faisait cligner ses feux de position, répondait aux villages. La terre était tendue d'appels lumineux, chaque maison allumant son étoile, face à l'immense nuit, ainsi qu'on tourne un phare vers la mer. Tout ce qui couvrait une vie humaine déjà scintillait. Fabien admirait que l'entrée dans la nuit se fit cette fois, comme une entrée en rade, lente et belle.]

301	171	Aimé	Césaire	La Tragédie du roi Christophe	<p>Le texte est entièrement réorganisé. Ajout de la didascalie lisant, trois coupes, à vérifier. Coupe non mentionnée, début et fin de la tirade de Madame Christophe : Madame Christophe [christophe ! / Je ne suis qu'une pauvre femme, moi/ j'ai été servante/moi la reine, à l'Auberge de a Couronne! / Une couronne sur ma tête ne me fera pas /devenir/autre que la simple femme, / la bonne négresse qui dit à son mari / <i>attention</i> !] ... [Et puis je suis une mère/ et quand parfois je te vois emporté sur le cheval de ton coeur fougeux/ le mien à moi/ trébuche et je me dis :/ pourvu qu'un jour on ne mesure pas au malheur des enfants la démsure du père. / NOs enfants, Christophe, songe à nos enfants. / Mon Dieu! Comment tout cela finira-t-il ?] Coupe 1 : [Et si nous voulons remonter, voyez comme s'imposent à nous, le pied qui s'arcboute, le muscle qui se tend, les dents qui se serrent, la tête, oh ! la tête, large et froide] Coupe 2 : réplique de Madame Christophe, de Martial Besse... Coupe 3 : [ah! ah! l'insolite attentat de nos mains nues! Porté par nos mains blessées, le défi insensé ! Sur cette montagne, la rare pierre d'angle, le fondement ferme, le bloc éprouvé ! Assaut du ciel ou reposoir du soleil, je ne sais, la première charge au matin de la relève! Regardez, Besse.]</p>
-----	-----	------	---------	-------------------------------	---

304	184	Prosper	Mérimée	La Vénus d'Ille	<p>Coupe 1 : [" Vous êtes antiquaire, monsieur, ajouta le marié d'un ton lamentable; vous connaissez ces statues-là... il y a peut-être quelque ressort, quelque diablerie, que je ne connais point... Si vous alliez voir?</p> <p>- Volontiers, dis-je. Venez avec moi.</p> <p>- Non, j'aime mieux que vous y alliez seul. "</p> <p>Je sortis du salon.</p> <p>Le temps avait changé pendant le souper, et la pluie commençait à tomber avec force. J'allais demander un parapluie, lorsqu'une réflexion m'arrêta. Je serais un bien grand sot, me dis-je, d'aller vérifier ce que m'a dit un homme ivre! Peut-être, d'ailleurs, a-t-il voulu me faire quelque méchante plaisanterie pour apprêter à rire à ces honnêtes provinciaux; et le moins qu'il puisse m'en arriver, c'est d'être trempé jusqu'aux os et d'attraper un bon rhume.</p> <p>De la porte je jetai un coup d'oeil sur la statue ruisselante d'eau, et je montai dans ma chambre sans rentrer dans le salon. Je me couchai ; mais le sommeil fut long à venir. Toutes les scènes de la journée se représentaient à mon esprit. Je pensais à cette jeune fille si belle et si pure abandonnée à un ivrogne brutal. Quelle odieuse chose, me disais-je, qu'un mariage de convenance! Un maire revêt une écharpe tricolore, un curé une étole, et voilà la plus honnête fille du monde livrée au Minotaure ! Deux êtres qui ne s'aiment pas, que peuvent-ils se dire dans un pareil moment, que deux amants achèteraient au prix de leur existence ? Une femme peut-elle jamais aimer un homme qu'elle aura vu grossier une fois ? Les premières impressions ne s'effacent pas, et j'en suis sûr, ce M. Alphonse méritera bien d'être haï...</p> <p>Durant mon monologue, que j'abrège beaucoup, j'avais entendu force allées et venues dans la maison, les portes s'ouvrir et se fermer, des voitures partir; puis il me semblait avoir entendu sur l'escalier les pas légers de plusieurs femmes se dirigeant vers l'extrémité du corridor opposé à ma chambre. C'était probablement le cortège de la mariée qu'on menait au lit. Ensuite on avait redescendu l'escalier. La porte de Mme de Peyrehorade s'était fermée. Que cette pauvre fille, me dis-je, doit être troublée et mal à son aise ! Je me tournais dans mon lit de mauvaise humeur. Un garçon joue un sot rôle dans une maison où s'accomplit un mariage. Le silence régnait depuis quelque temps lorsqu'il fut troublé par des pas lourds qui montaient l'escalier. Les marches de bois craquèrent fortement.</p> <p>" Quel butor ! m'écriai-je. Je parie qu'il va tomber dans l'escalier. "</p> <p>Tout redevint tranquille. Je pris un livre pour changer le cours de mes idées. C'était une statistique du département, ornée d'un mémoire de M. de Peyrehorade sur les monuments druidiques de l'arrondissement de Prades. Je m'assoupis à la troisième page.]</p>
-----	-----	---------	---------	-----------------	--

305	185	Michel	Tournier	Le Roi des Aulnes	trois coupes. P188 - Gallimard 1970. Coupe 1 : [Les jours suivants, il réfléchit à cette visite nocturne. Il était fatal que sa présence au Canada fût tôt ou tard découverte. La fumée montant de la cheminée de la petite maison signalait sa présence à tout le voisinage... Plusieurs semaines passèrent dans le calme. L'automne se prolongeait et le temps hésitait, semblait-il, à basculer dans l'hiver.] Coupe 2 : [terminés par des palettes dentelées qui heurtèrent le montant de la porte] Coupe 3 : [Puis la mâchoire inférieure parut se déboîter sur le côté, et une lente et consciencieuse mastication commença.] Coupe non mentionnée : nuit des temps . [Désormais, chaque fois qu'il prenait le tunnel d'ères pour gagner le Canada, il emportait quelques tronçons de rutabaga à l'intention de l'élan] / Coupe 4 : [IL était à la fois imposant et potoyable, avec son garrot bosselé de deux mètres de haut, dominant la courte encolure, l'énorme tête aux oreilles d'âne et aux bois lourds et grossiers, et la croupe osseuse soutenue par de longues échasses maigres et défectueuses. Il entreprit de brouter des buissons de myrtilles, et dut écarter reidiulement les pattes de devant pour atteindre le sol, en raison de son encolure trop courte. Puis la bouche tordue par la mastication, il releva son énorme tête].
310	203	Pierre	Corneille	Le Cid	oui Coupe 1 [Le Comte Retire-toi d'ici. Don Rodrigue Marchons sans discourir.]
311	203	G.	de Castro	Le Cid (traduction)	Coupe, non trouvée
313		Jules	Romains	Knock	Modification des didascalies : (Il lit le texte de l'annonce) "recevant le papier avec respect" devient "il reçoit le papier avec respect" Coupe non mentionnée 1 : bienfaiteur ! [didascalie (Changeant de ton.)] Coupe non mentionnée 2 : [didascalie (familièrement)]
314		Jules	Romains	Knock	Coupe 1 : [MOUSQUET : encore faut-il qu'il tombe malade ! KNOCK : "Tomber malade", vieille notion qui ne tient plus devant les données de la science actuelle.] Coupe 2 : [Naturellement, si vous allez leur dire qu'ils se portent bien, ils ne demandent qu'à vous croire. Mais vous les trompez. Votre seule excuse, c'est que vous ayez déjà trop de malades à soigner pour en prendre de nouveaux.]
315	60	Jules	Romains	Knock	Coupe 1 : [(A la cantonnade) Une douzaine, déjà ? Prévenez les nouveaux arrivants qu'après onze heures et demie je ne puis plus recevoir personne, au moins en consultation gratuite.]

316	60	Jules	Romains	Knock	<p>Coupe 1 : [une espèce de courbature ?] Coupe 2 : [c'est la fesse gauche, heureusement, qui a porté]</p> <p>Coupe 3 : [KNOCK. - J'aime mieux vous prévenir tout de suite que ce sera long et coûteux. LA DAME . - Ah ! Mon Dieu ! Et pourquoi ça ? KNOCK : Parce qu'on ne guérit pas en cinq minutes un mal qu'on traîne depuis quarante ans. LA DAME. - Depuis quarante ans ? KNCOK. - Oui, depuis que vous êtes tombée de votre échelle]. Coupe 4 : [KNOCK.- Qu'est ce que valent les veaux, actuellement ? LA DAME.- ça dépend des marchés et de la grosseur. Mais on ne peut guère en avoir de propres à moins de quatre ou cinq cents francs. KNOCK. - Et les cochons gras ? LA DAME. - IL y en a qui font plus de mille.] Exemple de "coupe-résumé".</p>
318	70	Jules	Romains	Knock	<p>Coupe 1 : [ils n'en ont pas l'habitude, ils n'iront pas. Et ce monsieur en sera pour sa générosité." Et je me suis dit :] Coupe 2 : [Je reste chez moi tous les après-midi. Il vient quelques personnes. Nous faisons salon autour d'une vieille théière Louis XV que j'ai héritée de mon aïeule. Il y aura toujours une tasse de côté pour vous.]</p>
319	71	Jules	Romains	Knock	<p>Coupe 1 : [et aussi d'avoir sous la main un médecin qui s'astreigne à une surveillance incessante du processus de guérison, à un calcul minutieux des doses radioactives - et à des visites presque quotidiennes.] Coupe 2 : [KNOCK : Vouloir, vouloir, je ne demanderai pas mieux. Il s'agit de pouvoir. Vous demeurez loin ? LA DAME : Mais non, à deux pas. La maison qui est en face du poids public.]</p>
320	78	Jules	Romains	Knock	<p>Coupe 1 : D'ailleurs, faute de temps, je dois désormais sacrifier la courbe des consultations à celle des traitements. Par elle-même la consultation ne m'intéresse qu'à demi : c'est un art un peu rudimentaire, une sorte de pêche au filet. Mais le traitement, c'est de la pisciculture. Coupe 2 : [Knock. Passons à la courbe des traitements. Début d'octobre, c'est la situation que vous me laissiez; malades en traitement régulier à domicile : 0, n'est-ce pas? (<i>Parpalaid esquisse une protestation molle.</i>) Fin octobre : 32. Fin novembre : 121. I, in décembre... notre chiffre se tiendra entre 245 et 250.</p> <p>Le Docteur. J'ai l'impression que vous abusez de ma crédulité.</p> <p>Knock. Moi, je ne trouve pas cela énorme. N'oubliez pas que le canton comprend 2 853 foyers, et là-dessus 1 502 revenus réels qui dépassent 12 000 francs.</p> <p>Le Docteur. Quelle est cette histoire de revenus?</p> <p>Knock., il se dirige vers le lavabo. Vous ne pouvez tout de même pas imposer la charge d'un malade en permanence à une famille dont le revenu n'atteint pas douze mille francs. Ce serait abusif. Et pour les autres non plus, l'on ne saurait prévoir un régime uniforme.]</p>
323	133	Georges	Simenon	Maigret et la tête d'un homme	<p>Dialogue avec des coupes : mais qu'est-ce qui est coupé s'il ne s'agit pas du roman policier ? Deux coupes indiquées : il s'agit sans doute du script du téléfilm ou des films : l'adaptation n'est pas mentionnée.</p>

328	152	François	Jacob	La Statue intérieure	Coupe 1 : [car l'idée qu'elle pût ne pas revenir à Etretat ne m'effleurait même pas] Coupe 2 : [Odile portait une blouse claire et une large jupe plissée qui s'évasait en corolle à chacun de ses pas.] Puis coupes longues. Le texte est un montage. Passages adaptés : « ce bellâtre aux cheveux plaqués » devient « ce garçon ». « En longue robe de taffetas rouge et grand décolleté » devient « en longue robe rouge ».
332		Georges	Perec	Les Choses	Coupe 1 : [c'était un travail difficile, qui exigeait, pour le moins, une forte concentration nerveuse, mais il ne manquait pas d'intérêt, était relativement bien payé, et leur laissait un temps appréciable libre...]. Fin du premier paragraphe : la coupe joue le rôle d'un chapeau. cinq longs paragraphes sont passés, et l'on reprend page 31 : Et pendant quatre ans, peut-être plus, ils explorèrent, interviewèrent, analysèrent. Coupe 2 : [Aimeriez-vous, madame, donner en location votre chambre à un Noir ? Que pense-t-on, franchement, de la retraite des vieux ?]
333		Raymond	Queneau	Courir les rues, Battre la campagne, Fendre les flots,	lé (télévision) ! Coquille, mais elle est reprise dans le questionnaire : « certains mots employés comme télévision, chauffoses ou frigidons vous surprennent peut-être. À quels mots du français courant vous font-ils penser »
334		Marcel	Pagnol	Jean de Florette	Coupe 1 : [Mais ce n'est pas le moment de vous les exposer.]
336	78	Daniel	Pennac	Messieurs les enfants	deux coupes, dont une avec un résumé. Montage de deux extraits. P20-21, p.86-87. Coupe 1 : [Le problème, c'est que Crastaing est un connard, Pope un gueulard, Igor un salopard et Nourdine... Qu'est-ce qu'il est Nourdine ? Pourquoi il s'est dénoncé à notre place ?] Coupe linguistique, et d'autonomisation du texte. Coupe 2 longue.
337		Jacques	Godbout	Salut Galarneau !	La coupe permet de comprendre que le texte est tiré d'une anthologie. P119 coupe 1 : [les bombardements, l'Occupation, les tortures, la Gestapo.]

339	143	Amadou	Koné	Le respect des morts	une coupe mentionnée, mais le texte est en réalité un montage. P119 Niangbo . Est coupé ce qui est au cœur de la pièce, cf. exergue : "Le sacrifice est l'illustration la plus typique de la loi générale de l'interaction des Forces vitales de l'univers." NIANGBO, p60 : Et comme tu le sais, nous avons demandé l'aide des génies des eaux pour qu'ils empêchent la construction du barrage. Et on n'ignore pas qu'ils nous ont promis leur aide à condition de leur offrir un enfant." N'DOUBA Une enfant que je devrais donner, moi. Oui, je sais : tout le monde me critique, offense ma femme. Et pourtant aucun de vous n' a osé proposer son propre enfant. (Coupe jusqu'à la page 61) N'DOUBA : face à l'extérieur. [Et ce que je représente n'existe pas. Je veux dire que je ne représente pas ce... cet état de choses qui fait qu'un grand nombre de mes frères oublient jusqu'à leur origine. Je combats cela autant que vous.] En vérité ... Puis longue coupe non mentionnée ANOUGBA Notre objectif ne peut pas être le même. Tu as, toi aussi, choisi le Blanc. N'DOUBA. Je n'ai pas choisi le Blanc. J'essaie seulement de vous faire comprendre que, malgré nous, nous sommes embarqués dans un monde qui vit selon le Blanc. Je ne dis pas de vivre aussi comme le Blanc. Je dis de prendre chez lui les armes qui lui permettent de nous dominer. Libres, nous serons plus facilement nous-mêmes. ANOUGBA Lui emprunter ses armes, oui. Mais si l'opération doit nous coûter la vie, si elle doit nous coûter notre personnalité ? N'DOUBA. Il faut d'abord peser les chances de survie des deux cotés et choisir entre se mettre intelligemment à leur école ou leur tourner carrément le dos. Seul notre intérêt commandera notre choix.
343	68	Victor	Hugo	Discours d'ouverture du congrès de la paix, Oeuvres complètes, politique	Coupe 1 : [défrichant le globe, colonisant les déserts, améliorant la création sous le regard du Créateur, et combinant ensemble, pour en tirer le bien-être de tous, ces deux forces infinies, la fraternité des hommes et la puissance de Dieu !]
344	69	Julien	Benda	Une conscience européenne est une chose à créer	Coupe 1 : [Il y a vingt ans, lors de l'entrée de l'Allemagne dans la société des Nations, son représentant, le docteur Steeseman, déclarait qu'en adhérant à cette société " les peuples n'abandonnaient pas leur moralité nationale" (ce qu'on a vu pour le sien) Un autre de ces archontes, Aristide Briand, sentant la nécessité de noyer son sophisme dans une image, comme il arrive souvent à ceux qui prennent conscience de la misère de leur pensée, entonnait que l'Europe serait une "harmonisation de ces physionomies, pareille à l'harmonieux accord que donnent des notes distinctes", comme si le cas général n'était pas que des notes distinctes, si on ne les a pas choisies d'avance à cet effet, ne donnent aucun harmonieux accord, mais bien une éclatante cacophonie.]

345	88	Honoré	de Balzac	Le Député d'Arcis	trois coupes mentionnées : elles ne sont pas toutes du fait de l'auteur des manuels mais de l'excerpteur de la Documentation française. Littérature et politique, anthologie de Michel Mopin. Coupe 1 : [On peut se demander comment un fils unique, dont la fortune était satisfaisante, se trouvait, comme Simon Giguët, simple avocat dans la petite ville d'Arcis, où les avocats sont inutiles. Un mot sur le candidat est ici nécessaire. (<i>suivent deux pages retraçant le parcours de Giguët</i>)] : ce qui "fait extrait" est construit par l'anthologie. Coupe 2 : faite par le manuel. [il expliquait monsieur Odilon Barrot, il expliquait monsieur Thiers]. Coupe 3 : [Antonn Goulard, son ami, l'accusait de singer monsieur Dupin. En effet, l'avocat se chaussait un peu trop de souliers et de gros bas en filotelle noire. Simon Giguët, protégé par la considération dont jouissait son vieux père et par l'influence qu'exerçait sa tante sur une petite ville dont les principaux habitants venaient dans son salon depuis vingt-quatre ans.]
348	140	JMG	Le Clézio	Haï	une coupe. P56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64 [] : le texte rassemble deux passages très éloignés.
350	131	Raymond	Queneau	L'Instant fatal	Coupes non mentionnées (début et fin du poème).
355	72	Georges	Perec	Je me souviens	Plusieurs coupes et déplacement : montage et modifications. Suppression de la numérotation. 393 . Je me souviens quand je me suis cassé le bras et que j'ai fait dédicacer le plâtre par toute la classe. 51 . Je me souviens des autobus à plateforme. 185 - tickets de métro : numérotation supprimée, ordre supprimé, + modification.
356	73	Jacques	Charpent eau	La ville enchantée	deux premières strophes. Titre coupé : L'école. 4 quatrains, deux quatrains coupés. Coupe 1 : [Dans notre rue il y a Des autos, des gens qui s'affolent, Un grand magasin, une école, Et puis mon cœur, mon cœur qui bat, Tout bas. Dans cette école il y a Des oiseaux chantant tout le jour Dans les marronniers de la cour. Mon cœur, mon cœur, mon cœur qui bat Est là.] Le titre du poème est supprimé car il est remplacé par un titre renvoyant au dernier quatrain.
358	114	Claude	Roy	L'Âme en peine	Coupe 1 : [qui se médite et se délie/ Ville étourdie ville fidèle] Coupe 2 : [ville têtue et ville vaine]
368	37	Jean-Louis	Bauer	Page 27	Deux coupes mentionnées, texte introuvable.
369	68	Paul	Dakeyo	Anthologie de la poésie camerounaise	Une coupe : [Combien ? Pour affronter Johannesburg Et ses morgues Pour affronter la terre profonde

				d'expression française	Et chercher la parole Et chercher des visages Ne trouver que des ombres pâles Ne trouver que la mort Parce que ces enfants étaient noirs Parce que ces enfants étaient noirs Comme à Sharpeville L'homme est sorti de la nuit Avec ses mains innombrables Avec cent mille pavés Juste à l'aube précise Qui martèle le temps Comme un glas Avec le sang les larmes Le lot des enfants du pays.]
371	68	Paul	Eluard	Au rendez-vous allemand	Coupe 1 : [Paris ne mange plus de marrons dans la rue/Paris a mis de vieux vêtements de vieille/Paris dort debout sans air dans le métro/Plus de malheur encore est imposé aux pauvres/Et la sagesse et la folie/De Paris malheureux/C'est l'air pur c'est le feu/C'est la beauté c'est la bonté/De ses travailleurs affamés/Ne crie pas au secours Paris/TU es vivant d'une vie sans égale/Et derrière la nudité/De ta pâleur de ta maigreur/Tout ce qui est humain se révèle en tes yeux.] Coupe 2 non mentionnée (effet d'achèvement, de clôture) : [La force idiote a le dessous/Ces esclaves nos ennemis/S'ils ont compris/S'il sont capables de comprendre/Vont se lever.]
381		Nancy	Huston	Nord Perdu	Coupe 1 : [ce paradigme secret, aberrant peut-être, me forme et me déforme depuis un quart de siècle.]
383	105	Georges	Perec	Les choses	Coupe 1 : [pour les chemises de soie, pour les gants de pécari fumé. Ils présenteront bien. Ils seront bien logés, bien nourris, bien vêtus. Ils n'auront rien à regretter.] Coupe 2 : [Ils auront le spièces immenses et vides, lumineuses, les dégagements spacieux, les murs de verre, les vues imprenables. Ils auront les faïences, les couverts d'argent, les nappes de dentelle, les riches reliures de cuir rouge.] Inversion/modification de la phrase finale, pour correspondre à "imaginez la suite" : ouverture. Ils n'auront pas trente ans. Ils auront la vie devant eux. Ils quitteront Paris un début de mois de septembre. (suite : Ils seront presque seuls dans un wagon de première)
387	121	Victor	Hugo	Tas de pierre	Coupe 1 : [comme vous liriez le journal officiel de la préfecture ou la feuille d'affiches du chef-lieu] Coupe 2 : [votre distraction s'est dissipée, une sorte d'absorption, presque une sujétion, lui succède,]

400	142	Paul	Morand	Venises	Coupe 1 [Titien, Véronèse n'avaient peint que pour se faire admirer de moi, ils m'attendaient.] Simplification culturelle, effet de clôture, d'unité. Le texte correspond ainsi à un paragraphe.
401	142	René	Caillié	Journal de voyage	une coupe longue (montage de deux extraits)
403	149	Roland	Barthes	Fragments d'un discours amoureux	trois coupes : le titre, les lunettes noires, n'est pas mentionné. Coupe 1 : [("Sa jeunesse lui fait du bruit, il n'entend pas")] Coupe 2 plus, [passe par tous les actes du scénario d'attente], Coupe 3 : [(pensée qui devrait rendre immédiatement vaine toute angoisse)]

411	101	Yasmina	Reza	Art	<p>cinq coupes indiquées. Extrait 1, pages 13-20. Coupe 1 : [pas de coupe !] Coupe 2 : [En sortant de chez lui, j'ai dû sucer trois granules de Gelsémium 9 CH que Paula m'a conseillé - entre parenthèses, elle m'a dit Gelsmémium ou Ignatia ? Tu préfères Gelsémium ou Ignatia ? Est-ce que je sais moi ?!] Exemple de coupe du <i>détail</i>. Coupe non signalée : sur l'or [Aisé sans plu, aisé bon. Qui achète un tableau blanc vingt briques.] Coupe 3 : [Si Yvan tolère que Serge ait pu acheter une merde blanche vingt briques, c'est qu'il se fout de Serge. C'est clair.] Extrait 2, pages 70- Coupe 1 : [Un petit silence.SERGE : ... Qu'est-ce qui te prend ?MARC (à Yvan) : Comment peux-tu, Yvan ?... Devant moi. Devant moi, Yvan.YVAN : Devant toi, quoi ?... Devant toi, quoi ?... Ces couleurs me touchent. Oui. Ne t'endéplaise. Et cesse de vouloir tout régenter.MARC : Comment peux-tu dire devant moi, que ces couleurs te touchent ?...YVAN : Parce que c'est la vérité.MARC : La vérité ? Ces couleurs te touchent ?YVAN : Oui. Ces couleurs me touchent.MARC : Ces couleurs te touchent, Yvan ?SERGE : Ces couleurs le touchent ! Il a le droit!MARC : Non, il n'a pas le droit.SERGE : Comment, il n'a pas le droit ?MARC : Il n'a pas le droit.YVAN : Je n'ai pas le droit ?!...MARC : Non.SERGE : Pourquoi, il n'a pas le droit ? Tu sais que tu n'es pas bien en ce moment, tu devrais consulter.MARC : Il n'a pas le droit de dire que ces couleurs le touchent, parce que c'est faux.YVAN : Ces couleurs ne me touchent pas ?!MARC : Il n'y a pas de couleurs. Tu ne les vois pas. Et elles ne te touchent pas.YVAN : Parle pour toi !MARC : Quel avilissement, Yvan] Coupe 4 : [YVAN : Ciao. Moi, je m'en vais. SERGE : Où tu vas ? YVAN : Je m'en vais. Je ne vois pas pourquoi je dois supporter vos vapeurs. SERGE : Reste ! Tu ne vas pas commencer à tes draper... Si tu t'en vas, tu lui donnes raison. (<i>Yvan se tient, hésitant, à cheval entre deux décisions</i>)] Un homme de son temps est un homme qui vit dans son temps. MARC Quelle connerie. Comment un homme peut vivre dans un autre temps que le sien ? Explique-moi.] Coupe 5 : après résumé [Le lendemain du mariage, Catherine a déposé au cimetière Montparnasse, sur la tombe de sa mère morte, son bouquet de mariée et un petit sachet de dragées. Je me suis éclipsé pour pleurer derrière une chapelle et le soir, repensant à cet acte bouleversant, j'ai encore sangloté dans mon lit en silence. Je dois absolument parler à Finkelzohn de ma propension à pleurer] Coupe - assemblage visant à constituer une miniature de l'oeuvre : le fétail est coupé, les axes narratifs secondaires disparaissent, les redondances sont éliminées.</p>
-----	-----	---------	------	-----	--

412	104	Pascal	Quignard	Tous les matins du monde	<p>Coupe non mentionnée : [Puis ils se baisèrent dans les coins d'ombre. Ils s'aimèrent.] Coupe non mentionnée [Il parvint à le blesser aux pieds et aux genoux et à le faire sortir, le prit au collet, demanda au valet le plus proche qu'il allât quérir le fouet. Madeleine de Sainte Colombe s'interposa. Elle dit à son père qu'elle aimait marin, le calma enfin. Les nuages de l'orage étaient passés aussi vite qu'ils avaient été violents et ils tirèrent au jardin des fauteuils de toile dans lesquels ils s'assirent.] Coupe 1 : [Toinette est chez le luthier et rentrera tard", dit Madeleine en détournant son visage. / Elle vint s'asseoir dans l'herbe auprès de Marin Marais, adossée à la grande chaise de toile de son père. L'herbe était déjà presque séchée et sentait fort le foin. Son père regardait, au-delà du saule, les forêts vertes. Elle regarda la main de Marin qui l'approchait lentement. Il posa ses doigts sur le sein de Madeleine et glissa lentement jusqu'au ventre. Elle serra les jambes et frissonna. Monsieur de Sainte Colombe ne pouvait les voir. Il était occupé à parler :] Coupe 2 : [Avec son mouchoir, Marin Marais effaçait les traces de sang sur ses lèvres.]</p>
417	118	Raphaël	Confiant	La lessive du diable	<p>trois coupes mentionnées, intertitres ajoutés Coupe 1 : [foutre !] Coupe 2 : annonce plutôt un assemblage, la construction d'un nouveau texte - collage. extrait de la page 18, puis extrait de la page 13 : fabrique une introduction. L'éditeur ajoute des titres qui forment chapitres. Recomposition d'une petite oeuvre à partir de l'oeuvre complète. Mise en maquette. Ecoutez la parole qui raconte le malheur : intertitre rajouté par l'auteur du manuel. Ressemble à un article de presse. Coupe non mentionnée : [au pays où l'on ne porte plus de chapeau...] Longue coupe jusqu'à la page 28. Coupe 2 : [toi même je te mets au défi de m'expliquer pourquoi les lapins, qui boivent de l'eau, ne pissent pas, alors que les poules qui, elles, en boivent, ne pissent pas. L'audience fut prise d'un fou rire irrésistible. Mano considéra l'escogriffe, puis, se tournant vers son compère Damien, il lui sourit avant de déclarer :] Nouveau titre ajouté par l'auteur de manuel, Et celle qui "roule sens dessus dessous", qui qualifie la parole du conteur, qui introduit, sans coupes indiquées, un collage des passages en prose poétique du texte : "Dans ce pays de Martinique" : p26; puis "Messieurs- dame de la compagnie", p.28, enfin, "Chose absolument fantastique", p29-30, trois passages qui ponctuent la narration, qui jouent le rôle d'interludes, un rôle rythmique, sont rassemblés en un même texte. Les coupes, les collages et la recomposition distinguent ainsi la veine pathétique et la veine burlesque de la parole du conteur, de manière à les rendre lisibles, dans un souci évident de didactisation. Ce faisant, elle en retranche aussi les éléments transgressifs, la référence à une sexualité vulgaire (foutre) ou à l'animalité (la pisse de poule), l'aseptisant.</p>

418	155	Alexis	de Tocquevil le	De la démocratie en Amérique	deux coupes. Coupe 1 : [Quand l'homme qui vit dans les pays démocratiques se compare individuellement à tous ceux qui l'environnent, il sent avec orgueil qu'il est égal à chacun d'eux ; mais, lorsqu'il vient à envisager l'ensemble de ses semblables et à se placer lui-même à côté de ce grand corps, il est aussitôt accablé de sa propre insignifiance et de sa faiblesse. Cette même égalité qui le rend indépendant de chacun de ses concitoyens en particulier, le livre isolé et sans défense à l'action du plus grand nombre.] Coupe 2 : [Aux États-Unis, la majorité se charge de fournir aux individus une foule d'opinions toutes faites, et les soulage ainsi de l'obligation de s'en former qui leur soient propres. Il y a un grand nombre de théories en matière de philosophie, de morale ou de politique que chacun y adopte ainsi sans examen sur la foi du public ; et, si l'on regarde de très-près, on verra que la religion elle-même y règne bien moins comme doctrine révélée que comme opinion commune. /Je sais que parmi les Américains, les lois politiques sont telles que la majorité y régit souverainement la société ; ce qui accroît beaucoup l'empire qu'elle y exerce naturellement sur l'intelligence. Car il n'y a rien de plus familier à l'homme que de reconnaître une sagesse supérieure dans celui qui l'opprime./Cette omnipotence politique de la majorité aux États-Unis augmente, en effet, l'influence que les opinions du public y obtiendraient sans elle sur l'esprit de chaque citoyen, mais elle ne la fonde point. C'est dans l'égalité même qu'il faut chercher les sources de cette influence, et non dans les institutions plus ou moins populaires que des hommes égaux peuvent se donner. Il est à croire que l'empire intellectuel du plus grand nombre serait moins absolu chez un peuple démocratique soumis à un roi, qu'au sein d'une pure démocratie ; mais il sera toujours très-absolu, et,]
-----	-----	--------	-----------------------	---------------------------------	--

433	111	Francis	Bebey	Nouvelle somme de poésie du monde noir	non mentionnée : il s'agit seulement des premiers vers du poème, et le rire est "un instant de gaîté feinte" la suite est la suivante : Coupe 1 Puis cet instant de gaîté feinte passé, Prends ton air sérieux Et demande autour de toi: Du sang rouge dans mes veines, Cela vous suffit-il pour vous faire croire Que je suis un homme? La chèvre de mon père, Elle aussi, a du sang rouge dans les veines. Et puis dis-leur que tu t'en moques Car tu sais, ils n'ont rien compris A la farce créatrice qui donna Du sang rouge à l'animal et à l'homme, Mais oublia totalement de donner Une tête d'homme à la chèvre. Vis et travaille Alors tu seras un homme.
435	119	Michèle	Lalonde	La Prise de la parole	coupe longue : le texte est un montage
436	125	Jean-Paul	Sartre	Les Carnets de la drôle de guerre	coupe longue : le texte est un montage
440	57	Françoise	Sagan	Bonjour Tristesse	deux coupes . Coupe 1 : [et, à ma sortie de pension, deux ans plus tôt, je n'avais pas pu ne pas comprendre qu'il vécût avec une femme. J'avais moins vite admis qu'il en changeât tous les six mois ! Mais bientôt sa séduction, cette vie nouvelle et facile, mes dispositions, m'y amenèrent. C'était un homme] Coupe 2 : [Je n'eus aucun mal à l'aimer, et tendrement, car il était bon, généreux, gai, et plein d'affection pour moi.]

446	105	Paul	Eluard	Le Phénix	Coupe non mentionnée : [Jeunesse force fraternelleLe sang répète le printempsL'aurore apparaît à tout âgeA tout âge s'ouvre la porteEtincelante du courageComme un dialogue d'amoureuxLe coeur n'a qu'une seule bouche.
448	129	Jacques	Godbout	Salut Galarneau !	Coupe 1 : [ça doit être à cause de la guerre, nous autres, on n'a pas connu ça, ce devait être terrible, les bombardements, l'Occupation, les tortures, la Gestapo.] Cela relève-t-il de la gestion des émotions ? <i>Bienséances !</i>
450	204	Mme E.	de Pressensé	La Journée du Petit Jean	
452	205	Albert	Samain	Aux flancs du vase	
453	205	Henri	Chantavoine	Paroles	
455	206	Tristan	Klingsor	non mentionnée	

457	206	Victor	Hugo	Toute la lyre	<p>coupes non mentionnées : cinq vers prélevés dans le poème, de manière à recréer une unité. [XXXV L'aube est moins claire,</p> <p><i>L'aube est moins claire, l'air moins chaud, le ciel moins pur;</i> [Le soir brumeux ternit les astres de l'azur.] <i>Les longs jours sont passés; les mois charmants finissent.</i> <i>Hélas! voici déjà les arbres qui jaunissent!</i> [Comme le temps s'en va d'un pas précipité! Il semble que nos yeux, qu'éblouissait l'été, Ont à peine eu le temps de voir les feuilles vertes.</p> <p>Pour qui vit comme moi les fenêtres ouvertes,] <i>L'automne est triste avec sa bise et son brouillard,</i> <i>Et l'été qui s'enfuit est un ami qui part.</i> [Adieu, dit cette voix qui dans notre âme pleure, Adieu, ciel bleu! beau ciel qu'un souffle tiède effleure! Voluptés du grand air, bruit d'ailes dans les bois, Promenades, ravins pleins de lointaines voix, Fleurs, bonheur innocent des âmes apaisées, Adieu, rayonnements! aubes! chansons! rosées!</p> <p>Puis tout bas on ajoute: ô jours bénis et doux! Hélas! vous reviendrez! me retrouverez-vous?]</p>
458	207	Victor	Hugo	Toute la lyre	<p>coupe non mentionnée : le premier vers est coupé : [Voici donc les longs jours, lumière, amour, délire !] + changement de ponctuation : ajout d'une exclamation sur le présentatif : Voici le printemps ! Attaque, ouverture.</p>
460	207	Théophile	Gautier	Emaux et Camées	Changement de ponctuation.
463	12	Victor	Hugo	Le Rhin	<p>Coupe 1 : [ciguës en fleur] Coupe 2 : [éclata un des plus beaux orages que j'aie vus.] Coupe 3 non mentionnée : à verse [, mais le nuage n'emplissait pas tout le ciel. Une immense arche de lumière restait visible au couchant. De grands rayons noirs qui tombaient du nuage se croisaient avec les rayons d'or qui venaient du soleil.]</p>

464	12	Gustave	Droz	Monsieur, Madame et Bébé	<p>deux coupes mentionnées, il y en a plus. Premier ensemble de coupes : [Oui, oui,] j'aime beaucoup l'automne, et [mon gros chéri] l'aimait aussi comme moi, [non pas seulement à cause du plaisir qu'il y a à se retrouver ensemble autour d'un grand beau feu, mais aussi] à cause [des bourrasques elles-mêmes,] du vent et des feuilles mortes. Coupe non mentionnée 2 : [Nous étions bien couverts, chaussés de nos grosses bottes; je lui prenais la main, et nous partions à l'aventure. Il avait cinq ans alors et trottait comme un homme. Grand Dieu t il y a vingt-cinq ans de cela] Coupe 1 : [Les grands peupliers dépouillés, grisâtres, laissaient entrevoir l'horizon, et l'on apercevait au loin, sous un ciel violet, lamé de bandes jaunâtres et froides, les toits de chaume anaissés et les cheminées rouges d'où s'échappaient des petits nuages bleuâtres que chassait le vent comme un furieux.] Coupe 2 : [Quelques vaches entrant dans l'herbe humide jusqu'à mi-jambe et paissant lentement.</p> <p>Dans le fond d'un fossé, à côté d'un gros tronc de saule, deux petites filles, blotties l'une contre l'autre, sous un grand manteau qui les entortillait. Elles gardaient leurs vaches, les pieds à moitié nus... etc]</p> <p>La clôture du texte est une phrase prélevée un peu plus loin, qui donne une unité au texte.</p>
465	13	Guy	de Maupassant	Une Vie	<p>Le texte est donné comme une adaptation. Texte original (Une vie / Guy de Maupassant, 1883, Havard, Gallica), avec coupes en gras : Le dégel n'était pas venu et depuis bientôt cinq semaines un ciel clair comme un cristal bleu, le jour, et, la nuit, tout semé d'étoiles qu'on aurait crues de givre, tant le vaste espace était rigoureux, s'étendait sur la nappe unie, dure et luisante des neiges. //Les fermes, isolées dans leurs cours carrées, derrière leurs rideaux de grands arbres poudrés de frimas, semblaient endormies en leur chemise blanche. Ni hommes ni bêtes ne sortaient plus ; seules les cheminées des chaumières révélaient la vie cachée par les minces filets de fumée qui montaient droit dans l'air glacial. //La plaine, les haies, les ormes des clôtures, tout semblait mort, tué par le froid. De temps en temps, on entendait craquer les arbres, comme si leurs membres de bois se fussent brisés sous l'écorce et parfois une grosse branche se détachait et tombait,</p>
466	13	Charles-Ferdinand	Ramuz	Vers	<p>Coupe 1 : [comme des enfants en tabliers blancs qui, las de jouer, se seraient assis au milieu des prés pour passer le temps.]</p>

467	14	Jules	Renard	La lanterne sourde	<p>Texte original, coupes en gras, modification en italique : — Pardon, mon ami, combien faut-il de temps pour aller de Corbigny à Saint-Révérien?</p> <p>Le casseur de pierres lève la tête et, pesant sur sa masse, m’observe à travers le grillage de ses lunettes, sans répondre.</p> <p>Je répète la question. Il ne répond pas.</p> <p>— C’est un sourd-muet, <i>pensé-je</i>, et je continue mon chemin.</p> <p>J’ai fait à peine une centaine de mètres, que j’entends la voix du casseur de pierres. Il me rappelle et agite sa masse. Je reviens et il me dit :</p> <p>— Il vous faudra deux heures.</p> <p>— Pourquoi ne me l’avez-vous pas dit tout de suite?</p> <p>— Monsieur, m’explique le casseur de pierres, vous me demandez combien il faut de temps pour aller de Corbigny à Saint-Révérien. Vous avez une mauvaise façon d’interroger les gens. Il faut ce qu’il faut. Ça dépend de l’allure. Est-ce que je connais votre train, moi? Alors je vous ai laissé aller. Je vous ai regardé marcher un bout de route. Ensuite j’ai compté, et maintenant je suis fixé; je peux vous renseigner : il vous faudra deux heures.</p>
468	14-15	Francis	Jammes	De l'angélus de l'aube à l'angélus du soir	Coupe 1 : [... Et un si grand silence // qu'on dirait qu'une chaise a grincé dans le froid]+ 5 pages
469	15	Jean	Duché	Trois sans toit	Coupe 1 : [et c'est pour quand les vacances ?]

471	28	Alphonse	Daudet	Lettres de mon moulin	<p>13 lignes, il s'agit d'une adaptation. [Tout à coup, au-dessus de ma tête, jaillissait un grand flot de lumière douce. Le phare était allumé. Laissant toute l'île dans l'ombre, le clair rayon allait tomber au large sur la mer, et j'étais là perdu dans la nuit, sous ces grandes ondes lumineuses qui m'éclaboussaient à peine en passant. Mais le vent fraîchissait encore. Il fallait rentrer. À tâtons, je fermais la grosse porte, j'assurais les barres de fer; puis, toujours tâtonnant, je prenais un petit escalier de fonte qui tremblait et sonnait sous mes pas, et j'arrivais au sommet du phare. Ici, par exemple, il y en avait de la lumière. // Imaginez une lampe carcel gigantesque à six rangs de mèches, autour de laquelle pivotent lentement les parois de la lanterne, les unes remplies par une énorme lentille de cristal, les autres ouvertes sur un grand vitrage immobile qui met la flamme à l'abri du vent. En entrant j'étais ébloui. Ces cuivres, ces étains, ces réflecteurs de métal blanc, ces murs de cristal bombé qui tournaient avec de grands cercles bleuâtres, tout ce miroitement, tout ce cliquetis de lumières, me donnait un moment de vertige.</p> <p>Peu à peu, cependant, mes yeux s'y faisaient, et je venais m'asseoir au pied même de la lampe, à côté du gardien, qui lisait son Plutarque à haute voix, de peur de s'endormir.// Au dehors, le noir, l'abîme. Sur le petit balcon qui tourne autour du vitrage, le vent court comme un fou, en hurlant. Le phare craque, la mer ronfle. À la pointe de l'île, sur les brisants, les lames font comme des coups de canon... Par moments, un doigt invisible frappe aux carreaux quelque oiseau de nuit, que la lumière attire, et qui vient se casser la tête contre le cristal...]</p>
474	30	Charles	Péguy	Jeanne d'Arc	Coupe 1 : ces Bourguignons sont bien méchants, mais aussi. Coupe 2 : JEANNE - Des femmes GILLES DE RAIS Ah! Ça, madame, ce n'est pas la peine : ils y pensent toujours assez. Nous y pensons toujours assez... "les belles étoffes, les grandes et les bonnes ripailles... "]
475	31	Adèle	Foucher (mais attribué à Victor Hugo)	Victor Hugo raconté par un témoin de sa vie	Coupe 1 : [et tout le voyage ne fut, pour lui et pour M. de Cailleux, qu'une partie d'écarté.] Coupe 2 : [Ce fut bientôt le tour de M. de Cailleux .]
482	64	Victor	Hugo	L'Art d'être Grand-Père	Coupe du titre : l'Immaculée conception. Coupe 1 : [L'enfant partout.] Coupe de la fin, non mentionnée : [— Tout cela c'est horrible ! C'est le péché !/ Lisez nos missels, notre bible,] = la critique du dogme religieux condamnant la sexualité est supprimée, pour ne garder que la célébration de l'enfance..
486	67	Alphonse	Daudet	Lettres de mon moulin	Coupe 1 : [n'en est pas une !]. Coupe 2 : points de suspension interprétés comme des coupes. Le texte est donc extrait d'une anthologie (introuvable).

487	84	Antoine	de Saint-Exupéry	Vol de Nuit	Coupe 1 : Alors elle téléphonait. [Cette nuit, comme les autres, elle s'informa :] Coupe 2 : [Quelle injustice, quelle fourberie dans cette lune étalée là, oisive, sur Buenos Aires !]
489	86	Jules	Romains	Knock	Coupe 1 : [(A la cantonade.) Une douzaine, déjà? Prévenez les nouveaux arrivants qu'après onze heures et demie je ne puis plus recevoir personne, au moins en consultation gratuite.]
490	100	Prosper	Mérimée	Colomba	Coupe 1 : [Dans plusieurs cantons de la Corse, surtout dans les montagnes, un usage extrêmement ancien, et qui se rattache peut-être à des superstitions du paganisme, oblige les passants à jeter une pierre ou un rameau d'arbre sur le lieu où un homme a péri de mort violente. Pendant de longues années, aussi longtemps que le souvenir de sa fin tragique demeure dans la mémoire des hommes, cette offrande singulière s'accumule ainsi de jour en jour. On appelle cela l'amas, le mucchio d'un tel.]
491	100	Charles	Péguy	Le mystère des Saints-Innocents	Coupe 1 : [J'ai vu des soirs d'été calmes et doux comme une tombée de paradis, Tout constellés d'étoiles.] Coupe 2 : [J'ai vu des martyrs si animés de foi Tenir comme un roc sur le chevalet, Sous les dents de fer (Comme un soldat qui tiendrait bon tout seul toute une vie, Par foi, Pour son général (apparemment) absent). J'ai vu des martyrs flamber comme des torches, Se préparant ainsi les palmes toujours vertes. Et j'ai vu perler sous les griffes de fer Des gouttes de sang qui resplendissaient comme des diamants. Et j'ai vu perler des larmes d'amour Qui dureront plus longtemps que les étoiles du ciel. Et j'ai vu des regards de prière, des regards de tendresse, Perdus de charité, Qui brilleront éternellement dans les nuits et les nuits. Et j'ai vu des vies tout entières de la Naissance à la mort, Du baptême au viatique, Se dérouler comme un bel écheveau de laine]

492	101	Rémy	de Gourmont	Simone	une coupe : [A ceux qui ont tissé la tunique de lin Pendue sous un rideau à gauche de l'autel; A ceux qui ont chanté au livre du lutrin; A ceux qui ont doré les fermoirs du missel.]
493	116	Pierre	Loti	Ramuntcho	P44. Coupe 1 : [Mais ici c'est un peu le centre, et comme le conservatoire des joueurs français, de ceux qui deviennent célèbres, tant aux Pyrénées qu'aux Amériques, et que dans les grandes parties internationales, on oppose aux champions d'Espagne. Aussi la place est-elle particulièrement belle et pompeuse, surprenante en un village si perdu] Coupe non mentionnée : il y a un fronton arrondi, qui semble une silhouette de dôme, et porte cette inscription à demi effacée par le temps : "Blaidka haritzea debakutua" (Il est interdit de jouer au blaid) Coupe 2 [Avec eux, quelques autres personnages : le crieur qui, dans un instant, va chanter les coups; les cinq juges, choisis parmi des connaisseurs de village différents, pour intervenir dans les cas de litige, et quelques autres portant des espadrilles et des pelotes de rechange]. Coupe 3 : [Maintenant ils essaient leurs balles.... p45] Coupe 4 : [au mélancolique soir encore une coupe non mentionnée [ce mur du fond, arrondi comme un feston de dôme sur le ciel...p48]] Coupe 5 [leur même bruit donnant la notion de toute la force déployée... Clac ! elle fouettera jusqu'à l'heure du crépuscule, la pelote, animée furieusement par des bras puissants et jeunes. Parfois, les joueurs, d'un heurt terrible, l'arrêtent au vol, d'un heurt à briser d'autres muscles que les leurs. = adaptation non indiquée.
495	117	Edmond	About	Le roman d'un brave homme	une coupe
496	118	André	Siegfried	Géographie poétique des cinq continents	Coupe 1 : [noires comme des scarabées dont les élytres seraient blanches et bleues] Coupe 2 : [un groupe de canetons au duvet jaune semble un bouquet de cous honnêtes , se dressant comme des tiges naïves]
497	119	Honoré	de Balzac	Eugénie Grandet	coupe 1 : [de rente], coupe 2 : [quoiqu'elle ne fût plus jeune]
499	130	Georges	Duhamel	Vue de la Terre promise	coupe 1 : [C'était une sorte de phaéton à deux places, dont les hautes roues portaient un galon de caoutchouc noir. Le moteur était à l'arrière, dans un grand coffre de bois.] Coupe 2 : [Nous disposâmes, sur le coffre du moteur, un coussin de cuir noir. Un petit marchepied et deux poignées de fer concouraient à mon équilibre. Mon père et Justin prirent place. La voiture, tournant sur elle-même comme un chien qui cherche à se mordre la queue, se dirigea vers la sortie. Nous avions beau, Justin Weill et moi, marquer de la réserve à tout ce qui concernait les extravagances modernistes en général et les expériences du Dr Pasquier, mon père, en particulier, l'idée de

					traverser Créteil dans cet équipage étrange nous donnait quelque plaisir. Je m'étais assis un peu de biais, pour surveiller notre cheminement. La rue du Moulin n'offre pas un sol fort égal. Quand la voiture, ayant, roue après roue, achevé l'exploration de quelque fondrière, regrimpait de l'autre côté, je me cramponnais avec force pour ne pas vider les arçons ou ce qui m'en tenait lieu.]
500	132	Guy	de Maupassant	Sur l'eau	Coupe 1 : [à la création de cette fonction nouvelle,]
503	145	Paul et Victor	Margueritte	Poum	Coupe 1 : [se fend] (sujet animé humain : sens « fait une fente ») Coupe 2 : [Qu'on le déshabille !]
504	160	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté	Deux coupes longues.
506	177	Guy	de Maupassant	Contes de la Bécasse	Coupe 1 : [C'était, avant tout, un chasseur frénétique qui perdait le bon sens à satisfaire cette passion, et dépensait de l'argent gros comme lui pour ses chiens, ses gardes, ses furets et ses fusils.]
507	177	Victor	Hugo	Les Misérables	Coupe non mentionnée : [Alors il] devient "tout à coup le voyageur" Coupe 2 : trop loin, [si le banc de sable est trop mal famé,] Coupe 3 : [qui, à chaque effort que vous tentez, à chaque clameur que vous poussez, vous entraîne un peu plus bas, qui a l'air de vous punir de votre résistance par un redoublement d'étreinte]
510	180	Gérard	Gailly	Le Coin où le veau est mort	Coupe 1 : [J'écoutai l'invisible. Je n'entendis rien. Il y avait un tel silence que j'aurais pu me croire seul au centre d'une grande plaine déserte.] Coupe 2 : [pour me retrouver tout à coup au sein des étoiles menues, d'où je roulais à des dégringolades qui n'avaient plus de terme...]
511	181	Léonce	Bourliagu et	Justin chez les Hommes	une coupe mentionnée. Texte non disponible.

515	24	Georges	Duhamel	Chronique des Pasquier, Le Combat contre les ombres	<p>trois coupes mentionnées. Coupe 1 : [La première fois que je suis monté tout seul ici, j'ai ressenti un si grand enthousiasme, j'étais soudain si content, si clair que j'ai formé tout aussitôt le projet d'y monter chaque jour et d'y passer cinq minutes, pas plus, pour voir en moi-même et regarder le monde face à face. J'habitais alors dans le voisinage, presque dans l'ombre de Notre-Dame, ce n'était donc pas un vœu déraisonnable. Malheureusement, le lendemain je n'ai pas trouvé le quart d'heure nécessaire pour l'ascension, la méditation et la descente. Ni le lendemain ni les jours suivants, d'ailleurs. J'ai pensé : je monterai faire ma prière sur la tour une fois par semaine seulement. J'étais bien résolu. Mais les choses ne s'arrangent pas toujours comme on le voudrait... - et alors ? - alors voilà) : je ne suis pas monté sur la tour depuis plus de dix ans ! Que j'y monte encore quatre ou cinq fois dans la fin de ma vie et je n'aurai pas à me plaindre. -Avez-vous, dit Jacqueline, que cette histoire est très inquiétante ? Vous en tenez donc point vos promesses ? - Je ne répondrai pas à cette question] Coupe 2 [Quelle bonne leçon de modestie ! Paris ne peut pas s'enivrer de sa grandeur. Quand les Romains célébraient un de leurs chefs, il y avait toujours près du triomphateur un esclave qui répétait sans arrêt : "Souviens-toi que tu n'es qu'un homme ! " La glorieuse ville triomphe, mais de partout, les arbres et les herbes lui disent, avec leurs millions de voix, que les plus grandes villes du monde ne sont pas infinies. Partout ailleurs, la nature végétale crève la pierre et le bitume. Partout des arbres, partout des jardins, partout de somptueux espaces vides. La plus grande beauté d'une ville n'est pas dans les édifices, elle est dans l'espace entre les édifices. Les grands artisans des villes sont des sculpteurs d'espace. / Le soir approchait. Une longue et large nuée s'étendait dans le ciel occidental et, soudain, le soleil glissa sous cette masse et fit jaillir de toutes parts des flammes et des étincelles d'argent.] Coupe 3 : [Je ne vois pas mon Institut de Biologie. Il est là-bas, quelque part vers le Sud. Il rampe au ras du sol, parmi les réalités effrayantes. Il n'est pas encore près de s'élever tranquillement vers le ciel, comme une église. En cherchant bien, je situe l'emplacement des écoles où j'ai travaillé. Que puis-je encore découvrir ? La maison de mes parents ? Ce n'est plus pour moi la maison. Mon père déménage trop souvent. Je ne connais que les meubles. Comment penser à une poignée de vieux meubles un peu ridicules en cherchant son lieu, son foyer dans cette immensité de pierre ? Asseyons-nous, voulez-vous ? Ce n'est pas merveilleusement confortable, mais on peut regarder à l'aise. Mettez votre bras autour du paratonnerre.]</p>
-----	----	---------	---------	---	--

516	49	Albert	Camus	La Chute	deux coupes. Coupe 1 : [selon les règles de la courtoisie parisienne = <i>risque d'incompréhension ?</i>] Coupe 2 : [On me fit savoir aussitôt que, de toute manière, on m'emmenait à pied et à cheval] - forme argotique. Coupe de bienséance linguistique. Mise entre guillemets de l'expression "une dérouillée", qui ne l'est pas dans le texte original (p.61-62 édition Gallimard 1956). Egalement un peu plus loin, même phénomène : Je crois maintenant que la "dérouillée" aurait été reçue plutôt qu'offerte : les guillemets sont un ajout. A la fin du texte, le "pauvre type" entre guillemets figure en connotation autonymique.
518	43	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté	Coupe 1 : Il était dans une disposition plus que conciliante. Ses propres recherches, les annonces des journaux, les renseignements fournis par les annonces (qui en général étaient faux, imaginaires, ou périmés) ayant peu à peu réduit son espoir à cette marge indéfiniment décroissante qui sépare une courbe de sa limite. Coupe 2 : [mais les artistes n'en ont jamais voulu rapport à ce qu'elle s'éclaire au midi.]
519	49	Pierre	Daninos	Vacances à tout prix	Coupe 1 : Je ne parle pas seulement de la vie professionnelle où, tant de fois, les choses seraient beaucoup plus simples si l'on ne comptait pas « un ami dans la maison » - un ami susceptible qui vous oblige à des précautions d'autant plus inutiles que, de toute façon, il estimera qu'on lui a marché sur les pieds. Je ne veux pas parler non plus des amis qui vous doivent une situation ou de l'argent (deux choses qui ne pardonnent pas et ne pardonnent jamais) : digressions. Coupe d'unité non mentionnée (une page). Coupe 2 : [au moins cinq porcs-épics de crevettes-bouquets et deux bons kilos de louisettes Cherry, sans parler des fruits déguisés.]
520	52	Claude	Duparc	Les Beaux dimanches	sept coupes longues : le texte est un montage
523	67	Léon-Paul	Fargue	Le piéton de Paris	deux coupes. Coupe 1 : [Je connais tellement, pour 'avoir faire cent fois, la promenade qui berce le marcheur du Point du Jour au quai des Carrières à Charenton, ou celle qui, tout jeune, me poussait du quai d'Ibry au quai d'Issy les Moulineaux, que j'ai l'impression d'avoir un sérieux tour du monde sous mes talons. Ces seuls noms : Orsay, Mégisserie, Voltaire, Malaquais, Gesvres, aux Fleurs, Conti, Grands-Augustis, Horloge, Orfèvres, Béthune et place Mazas me suffisent comme Histoire et Géographie. Avez-vous remarqué que l'on ne connaît pas mieux "ses" quais que ses sous-préfectures ? J'attends toujours un vrai Parisien sur ce point : où finit le quai Malaquais, où commence le quai de Conti ? Où se trouve le quai de Gesvres? D'après la réponse, je classe les gens. À ce petit jeu, on s'aperçoit qu'il n'y a pas beaucoup de vrais Parisiens, pas beaucoup de chauffeurs de taxi cultivés, encore moins d'agents de police précieux. Chacun se trompe sur la question des quais. // Et cependant,] Coupe non mentionnée : [l'atmosphère était érasmique, XVIe

					siècle en diable, et de haute et cordiale intellectualité] Coupe 2 : [les plus suspects, comme la Chambre] = Assemblée nationale ?
524	69	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté	une coupe p1222 Robert Laffont, t.4. Coupe non mentionnée , plurilinguisme : mauvaise humeur [(grumpily)] : il s'agit du carnet de voyage de Stephen Bartlett, présenté comme une traduction : Pour certaine expressions, d'une couleur spéciale, le texte anglais est indiqué entre parenthèses. Dispositif énonciatif mettant en jeu la langue. Il est gommé par l'extraction. Coupe 1 : [Je prononce le nom de Venise parce qu'il traîne en ce moment dans tous les récits des reporters; et je m'en suis servi moi-même pour que mes lecteurs de Londres ne soient pas trop choqués par mon manque de sensibilité poétique; ou ne supposent pas que je ne suis jamais allé à Venise; ce qui est d'ailleurs vrai, mais ce qui déshonorerait auprès d'eux un journaliste de mon rang. //Bien que ne connaissant pas Venise ...] Coupe 2 : [Dans les quartiers inondés, ma peau a retrouvé avec surprise une impression qu'elle ne s'est pas expliquée tout d'abord, mais qui lui donnait le sentiment mystérieux de la patrie. Je me suis avisé à cet effet qu'une certaine fraîcheur de l'aor (<i>coolness</i>) faisait partie des choses que je quittais en m'éloignant ed Londres et dont l'absence contribuait pour moi au charme de dépaysement et d'exitisme méridional que j'éprouvais à Paris. Soudain elle vient me rejoindre ici. De même pour les yeux.]
526	77	Roger	Ikor	Les Fils d'Avron	Coupe 1 : [avec des manchettes de lustrine] Coupe 2 : [Yankel ne comprenait pas un traître mot ; « notrrrrre maison de kampaigne... » et la suite ne lui servait rigoureusement de rien. Sombre passif, il attendait : c'est tout ce qu'il avait à faire. Un paquet, voilà ce qu'il était, pendant que d'autres disposaient de son sort.]
528	88	Emile	Zola	L'Assommoir	quatre coupes. P676 Robert Laffont. Coupe 1 : [On criait à madame Gaudron de poser ses souliers à plat, à cause de sa position.] (elle est enceinte.) Coupe 2 : [Boche et Bibi-la-Grillarde ricanaient, en se montrant du coin de l'œil les femmes nues; les cuisses de l'Antiope surtout leur causèrent un saisissement.] Coupe 3 : long paragraphe (réf à la kermesse de Rubens, etc... et Modification (adaptation) non indiquée : [la cartonnier voulait montrer à Lorilleux les bijoux anciens.] devient :

					[M. Madinier proposa de conduire la noce dans la salle des bijoux anciens. Mais...] Coupe 4 : [laissant dans sa course le ventre de madame Gaudron en arrière]
533	129	Simone	de Beauvoir	Mémoires d'une jeune fille rangée	coupe 1 : [Je ne me sentais plus du tout rejetée par mon milieu : c'était moi qui l'avait quitté pour entrer dans cette société dont je voyais ici une réduction, où communiaient à travers l'espace et les siècles tous les esprits qu'intéresse la vérité.] Coupe non mentionnée : [Stépha rentra à Paris peu de jours après moi et vint souvent à la Nationale, lire Goethe et Nietzsche. 374-379] Coupe 2 : [J'avais vieilli, j'allais bientôt les quitter: cette année mes parents m'autorisaient à aller de temps en temps au spectacle le soir, seule ou avec une amie.] Coupe 3 : [sous l'influence de Stépha, je me négligeai moins qu'autrefois]. Coupe non mentionnée : [elle m'affirmait que j'avais de la ressource, et insistait pour que j'en tire parti.] coupe 4 : longue coupe jusqu'au jour du concours. Note entre parenthèses : (le jour du concours est arrivé). P433-434 dernier texte : p 440. Coupe 5 : [Silencieux, une cigarette collée au coin de son sourire oblique, Nizan m'épiait à travers ses épaisses lunettes, avec un air d'en penser long. Toute la journée, pétrifiée de timidité, je commentai <i>Le discours métaphysique</i> et Herbaud me reconduisit le soir à la maison. Je revins chaque soir et bientôt je me dégelai. Leibniz nous ennuyait et il fut décidé que nous le connaissions assez.] Coupe 6 ; [elle est retorse! disait gaiement Herbaud tandis que Nizan contemplait ses ongles d'un air absorbé.] Suppression du personnage de Nizan pour se centrer sur Sartre : le texte de Beauvoir est utilisé comme témoignage portant sur la vie de Sartre, et non en lui-même, comme texte autobiographique.

534	133	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté. Le 6 octobre	deux coupes et des coupes non mentionnées. Coupe 1 : [quand la porte s'était ouverte, une sonnette avait tinté]. Coupe non mentionnée : l'artisan a [Une barbe noire, longue, fournie, d'une coupe assez soignée. Le front dégarni, de cette calvitie nette, à peau fine, qui semble distinguée et studieuse. -Mademoiselle, qu'y a-t-il pour votre service ? Sa voix répondait exactement à sa physionomie. C'était la voix d'un homme de bonne éducation, sans trace d'accent faubourien; juste un peu commerciale; bien timbrée, mais sèche. Il attendit, sans insistance, regardant Juliette avec un sourire correct. Il avait des yeux noirs, enfoncés, plutôt petits.] Coupe 2 : [Le relieur aperçut une alliance au doigt de Juliette. Il regarda soudain la jeune femme avec des yeux plus vifs. Elle avait la tête penchée sur son paquet] Coupe 3 : [Avez-vous réfléchi ? Elle se sentit tout à coup très mal à l'aise chez ce relieur trop distingué. Si elle avait osé, elle serait repartie en reprenant son livre. Le voile qu'il y avait eu depuis ce matin entre elle et les choses s'évanouissait.] Coupe non mentionnée : [la porte du fond qui donnait sur les habitudes d'une vie inconnue. Le relieur la regardait de ses yeux enfoncés et vifs. Peut-être eut-il le sentiment de la gêne qui gagnait la jeune femme. Il détourna les yeux, parla avec l'amabilité la plus neutre] Coupe 4 : [Mais Juliette pensait à quelqu'un, au regard difficile - et à jamais éloigné - de quelqu'un. Qu'en aurait-il dit ? Ne se serait-il pas moqué de la petite fleur, surtout au dos de ce livre? Elle hésitait à se donner la réponse. En renonçant à la petite fleur, elle était plus sûre de ne pas se tromper]
536	146	Victor	Hugo	Choses vues	Coupe 1 : [De temps en temps le cortège s'arrête, puis il reprend sa marche. On achève d'allumer les pots-à-feu qui fument entre les statues comme de gros bols de <i>punch</i> . L'attention redouble. Voici la voiture noire à frise d'argent de l'aumônier de la <i>Belle-Poule</i> , au fond de laquelle on entrevoit le prêtre en deuil ; puis le grand carrosse de velours noir à panneaux-glaces de la commission de Sainte-Hélène, quatre chevaux à chacun de ces deux carrosses.] Coupe 2 : [Au moment de tourner dans l'avenue de l'Esplanade, il reste quelques instants arrêté par quelque hasard du chemin devant une statue qui fait l'angle de l'avenue et du quai. J'ai vérifié depuis que cette statue était celle du maréchal Ney. Au moment où le char-catafalque a paru, il était une heure et demie. Le cortège se remet en marche.] Coupe 3 : [Voici les chevaux de selle des maréchaux et des généraux qui tiennent le cordon du poêle impérial. Voici les quatre-vingt-six sous-officiers légionnaires portant les bannières des quatre-vingt-six départements. Rien de plus beau que ce carré, au-dessus duquel frissonne une forêt de drapeaux. On croirait voir marcher un champ de dahlias gigantesques.] Coupe 4 : [Ce coursier de paille porte sur son dos la vraie selle de Bonaparte à Marengo. Une selle de velours cramoisi à double galon d'or, — assez usée.] Coupe 5 : [C'est là le grave défaut de ce char. Il cache ce qu'on voudrait voir, ce que la France a réclamé, ce que le peuple attend, ce que tous les yeux cherchent, le cercueil de Napoléon. Sur le faux sarcophage on a

					déposé les insignes de l'empereur, la couronne, l'épée, le sceptre et le manteau. Dans la gorge dorée qui sépare les Victoires du faite des aigles du soubassement, on voit distinctement, malgré la dorure déjà à demi écaillée, les lignes de suture des planches de sapin. Autre défaut. Cet or n'est qu'en apparence. Sapin et carton-pierre, voilà la réalité. J'aurais voulu pour le char de l'empereur une magnificence qui fût sincère. Du reste, la masse de cette composition sculpturale n'est pas sans style et sans fierté, quoique le parti pris du dessin et de l'ornementation hésite entre la renaissance et le rococo. Deux immenses faisceaux de drapeaux pris sur toutes les nations de l'Europe se balancent avec une emphase magnifique à l'avant et à l'arrière du char. Le char, tout chargé, pèse vingt-six mille livres. Le cercueil seul pèse cinq mille livres.] Coupe 6 : [Le char, soit dit en passant, n'aurait dû avoir que huit chevaux. Huit chevaux, c'est un nombre symbolique qui a un sens dans le cérémonial. Sept chevaux, neuf chevaux, c'est un roulier ; seize chevaux, c'est un fardier ; huit chevaux, c'est un empereur] + coupe pour créer une conclusion (c'est fini pour les spectateurs du dehors)
537	147	Victor	Hugo	Choses vues	Coupe 1 : [J'entendais les chants des morts qui venaient jusqu'à moi, et tout autour de moi les propos et les cris de la foule. Rien n'est triste comme un enterrement ; on ne voit que des gens qui rient. Chacun accoste gaîment son voisin et cause de ses affaires.] Coupe 2 : [Joseph Autran, Adolphe Dumas, Hippolyte Lucas, Auguste Maquet. Alexandre Dumas est venu à nous avec son fils. La foule le reconnaissait à sa tête chevelue, et le nommait.]
538	166	Paul	Guimard	Rue du Havre	Coupe 1 : [En dix années de station immobile, il avait levé les masques de beaucoup de ces robots qui, à d'invariables heures, le frôlaient sans le voir.]
540	182	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté	Coupe 1 : [ronronnements, roulements, cliquetis, achevaient de le mettre mal à l'aise; peut-être parce que, sous l'apparence d'une rumeur uniforme, ils recèlent toutes sortes d'irrégularités élémentaires. D'ailleurs le décor industriel, en général, lui inspirait une crainte obscure, à moins qu'il n'atteignît la simplicité grandiose de quelques usines modernes. La crainte, alors, sans s'évanouir, se laissait dominer chez lui par un sentiment salubre qui ressemblait à l'enthousiasme]. Coupe 2 : [j'attends Manifassier. Balzan, avec ses joues rebondies et roses, sa grosse tignasse frisée et déjà grisonnante, ses lunettes, son ventre de propriétaire sous la blouse noire, examinait le manuscrit de Gurau. Parfois il reniflait, en soulevant tout le haut du corps. Gurau, sans vouloir se l'avouer était assez anxieux des signes d'intérêt que donnerait ou ne donnerait pas Balzan.]
541	183	Eugène	Dabit	Hôtel du Nord	une coupe indiquée : mais en réalité les points de suspension sont des coupes également. Ils évitent de montrer que le texte est une recomposition complète : un <i>montage-collage</i> à partir du roman, des pages 53 à 57.

542	195	Roland	Dorgelès	Tout est à vendre	Coupe longue (une page) pour construire une introduction. Coupe 2 : [écartant d'un geste souverain les pugilistes au corps à corps] Coupe 3 : [Fais lui signe de rompre, bégaya l'ancien à l'oreille du manager – Merde ! répondit Coudur cramponné aux planches. -Tu nous les casses ! ajouta hargneusement le second soigneur.]]
543	199	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté	une coupe longue.
546	250	Léon	Gozlan	Balzac en pantoufles	Coupe 1 C'était grave le souhait était naturel, mais peu facile à réaliser dans la localité riveraine de Saint-Cloud, où, une fois sorti de la côtelette de mouton, de la friture de goujons, de la classique matelote, on ne propose plus aux aubergistes qu'une énigme pleine d'inquiétudes pour eux. Cependant,
549	273	Jacques	Prévert	Spectacles	Montage de deux textes : Chanson des Enfants, chanson de l'Eau
551	279		Voltaire	L'Ingénu	coupe 1 mentionnée : [il était en affaire avec une dame de la cour, et il y avait ordre de ne laisser entrer personne.] Coupe 2 non mentionnée : compatriote... [Mais l'heure en sonnant rappela le garde du corps à son poste. Ils se promirent de se revoir le lendemain, et l'Ingénu resta encore une autre demi-heure dans l'antichambre, en rêvant à Mlle de Saint-Yves, et à la difficulté de parler aux rois et aux premiers commis.] Enfin le patron parut
554	62	Roland	Topor	Four Roses for Lucienne	une coupe, qui est en réalité le raboutage de deux parties séparées du texte.

558	90	Guy	de Maupassant	Pierre et Jean	trois coupes, qui sont une adaptation en français simplifié. Le texte original est celui-ci, les parties coupés sont indiquées par des crochets, les éléments ajoutés par des accolades : [Or, un soir de la semaine précédente, comme Mme Rosémilly qui avait dîné chez lui disait :]« Ça doit être [très] amusant, la pêche ? [» l'ancien bijoutier, flatté dans sa passion, et saisi de l'envie de la communiquer, de faire des croyants à la façon des prêtres, s'écria :] — Voulez-vous y venir ? — Mais oui. — Mardi prochain ? [— Oui, mardi prochain.] — Êtes-vous femme à partir à cinq heures du matin ? [Elle poussa un cri de stupeur :] — Ah ! mais non, par exemple [.]{} [Il fut désappointé, refroidi, et il douta tout à coup de cette vocation. Il demanda cependant :] — À quelle heure pourriez-vous partir ? — Mais... à neuf heures ! — Pas avant ? — Non, pas avant, c'est déjà très tôt !
561	102	Eugène	Ionesco	La Leçon	une coupe (début du texte)
562	108	Jean-François	Regnard	Voyage en Laponie	coupe 1 [que celui que nous fîmes] coupe 2 [sans avoir été obligé de changer les voiles pendant tout le voyage.]
563	114	Etienne	de Sénancour	Oberman	coupe 1 : [j'ignore encore de quel côté je me dirigerai : je ne connais ici personne ; et n'y ayant aucune sorte de relation, je ne puis choisir que d'après des raisons prises de la nature des lieux. Le climat est difficile en Suisse, dans les situations que je préférerais. Il me faut un séjour fixe pour l'hiver ; c'est ce que je voudrais d'abord décider :] coupe 2 : [on va encore au Locle, qui est célèbre par son industrie.]
564	130	Eugène	Ionesco	La Leçon	Coupe 1 : [L'élève - j'ai mal, mal, mal aux dents. Le professeur - Continuons, continuons, dites quand même. Coupe 2 : [L'élève - Euh... Que je dise en français : "les rdes de ma rand-mère sont..."? Le professeur - "Aussi jaunes que mon grand-père qui était asiatique."] Coupe non mentionnée "...siatique"... J'ai mal aux dents] Coupe 3 [L'élève : J'ai mal Le professeur Aux dents... tant pis...]
565	136	Georges	Perec	Les choses	Coupe 1 : [recouverte d'une housse de toile cirée. Tout au fond, il y aurait un lit étroit tendu de velours outremer, garni de coussins de toutes couleurs.]

568	10	François	Cavanna	Les Ritals	Coupe 1 : Piur construire une introduction [Le père Bouillet nous avait sacrifié une armoire, vitrée et fermant à clef. « Faites cadeau à la classe des livres que vous avez en double », il avait dit. En double ! Il y avait des types qui avaient des livres en double ? Eh, oui... La bibliothèque compta bientôt une centaine de livres, soigneusement couverts par nous de papier bleu foncé, avec au dos une étiquette et un numéro. Le numéro correspondait à un titre porté en belle écriture ronde dans le Catalogue. J'eus dévoré l'armoire entière en trois mois, vitres et serrure comprises.] Coupe non mentionnée : [en petits fascicules Vaubourdolle avec notes explicatives au bas de la page] Coupe non mentionnée : [bollelino mensile della missione cattolica italiana]
570	15	Philippe	Delerm	Il avait plu tout le dimanche	Coupe 1 : [Si Monsieur Spitzweg fouille au plus profond des règles qui dominent son existence, cet axiome seul surnage comme si tout le reste en découlait... Tout le reste... Monsieur Spitzweg serait un peu embarrassé de dire quel reste.]
571	15	Philippe	Delerm	Il avait plu tout le dimanche	un chapitre condensé dans l'extrait : adaptation.
574	38	Christian	de Montella	Je hais les dimanche	3 coupes. Texte introuvable.
575	38	François	Cavanna	Les Ritals	Coupe 1 : [Je m'écrase le nez à la vitre] Coupe 2 : [ce wagon-là, et celui-là, et le wagon-citerne, là]
578	66	Henry	Murger	Scènes de la vie de bohème	trois coupes. Une coupe non mentionnée : il le faut bien [puisque j'ai congé par huissier, coût cinq francs.] Coupe 1 [comme dit M. Bernard.] Coupe 2[— Tiens, c'est vrai, au fait, reprit Schaunard. Ah bah ! ajouta-t-il avec mélancolie, rien ne prouve que je trouverai mes soixante-quinze francs aujourd'hui, ni demain, ni après. — Mais attendez donc, s'écria Marcel, j'ai une idée. — Exhibez, dit Schaunard. — Voici la situation : légalement, ce logement est à moi, puisque j'ai payé un mois d'avance. — Le logement, oui ; mais les meubles, si je paye, je les enlève légalement ; et, si cela était possible, je les enlèverais même extralégalement, dit Schaunard. — De façon, continua Marcel, que] Coupe 3 : [— Voilà, fit Schaunard. — Moi, ce logement me plaît, reprit Marcel. — Et moi, donc, ajouta Schaunard, il ne m'a jamais plus plu. — Vous dites ? — Plus plu pour davantage. Oh ! Je connais ma langue.]
579	76	Hervé	Le Tellier	Les amnésiques n'ont rien vécu d'inoubliable	Les citations sont prélevées dans les 53 premières pages du recueil, qui est la suite de "mille pensées répondant à la question "à quoi tu penses". Montage.

582	98	Georges	Simenon	Pietr-Le-Letton	deux coupes mentionnées
584	110	Guy	de Maupassant	Préface de Pierre et Jean	deux coupes mentionnées. Coupe 1 : [— Attristez-moi. — Attendez-moi.] Coupe 2 : [dans la forme qui vous conviendra le mieux, suivant votre tempérament.]
585	110	Eugène	Ionesco	Rhinocéros	Coupe 1 : [Cela part d'un bon sentiment.]
587	120	François	Cavanna	Les Ritals	Coupe 1 : [grande blouse blanche, pantalon de velours serré aux chevilles et ceinture rouge, mais chapeau melon sur la tête et cravate, il en est pas encore revenu, Silvio, et attention, faut pas les bousculer, qu'il dit, ils aiment pas travailler avec des Ritals parce que les Ritals foncent comme des dingues, ils sont payés à la tâche, alors, fais-leur confiance, à chaque truelle de plâtre qu'il écrase sur le mur le Rital entend tomber les centimes dans le bocal au fond de l'armoire, mais les Anglais, impassibles, pas un geste plus vite que l'autre, le syndicat permettrait pas.]
588	126	Eugène	Ionesco	Rhinocéros	Coupe 1 : [Seriez-vous une nature supérieure ? BERENGER Je ne prétends pas.... JEAN Interrompant. Je vous vaudrais bien ; et même, sans fausse modestie, je vaudrais mieux que vous.]
592	132	Guy	de Maupassant	Lui?	Coupe 1 : [Je considère l'accouplement légal comme une bêtise. Je suis certain que huit maris sur dix sont cocus. Et ils ne méritent pas moins pour avoir eu l'imbécillité d'enchaîner leur vie, de renoncer à l'amour libre, la seule chose gaie et bonne au monde, de couper l'aile à la fantaisie qui nous pousse sans cesse à toutes les femmes, etc., etc. Plus que jamais, je me sens incapable d'aimer une femme, parce que j'aimerais toujours trop toutes les autres. Je voudrais avoir mille bras, mille lèvres et mille... tempéraments pour pouvoir étreindre en même temps une armée de ces êtres charmants et sans importance.] Coupe 2 : [pour ce que j'en veux faire. Elle est petite, blonde et grasse. Après demain, je désirerais ardemment une femme grande, brune et mince.] Coupe 3 : [C'est une jeune fille comme on en trouve à la grosse, bonnes à marier, sans qualités et sans défauts apparents, dans la bourgeoisie ordinaire.]
597	76	Roland	Barthes	Mythologies	Onze coupes : le texte est un montage. 1 : C'est une boisson-totem, correspondant au lait de la vache hollandaise ou au thé absorbé cérémonieusement par la famille royale anglaise. Bachelard a déjà donné la psychanalyse substantielle de ce liquide, à la fin de son essai sur les rêveries de la volonté, montrant que le vin est suc de soleil et de terre, que son état de base est, non pas l'humide, mais le sec, et qu'à ce titre, la substance mythique qui lui est le plus contraire, c'est l'eau. À vrai dire, comme tout totem vivace, le vin supporte une mythologie variée qui ne s'embarrasse pas des contradictions. 2.

598	77	Charles	Baudelaire	Les paradis artificiels	Coupe 1 : [Qu'ils sont grands les spectacles du vin, illuminés par le soleil intérieur ! Qu'elle est vraie et brûlante cette seconde jeunesse que l'homme puise en lui ! Mais combien sont redoutables aussi ses voluptés foudroyantes et ses enchantements énervants. Et cependant dites, en votre âme et conscience, juges, législateurs, hommes du monde, vous tous que le bonheur rend doux, à qui la fortune rend la vertu et la santé faciles, dites, qui de vous aura le courage impitoyable de condamner l'homme qui boit du génie ? D'ailleurs le vin n'est pas toujours ce terrible lutteur sûr de sa victoire, et ayant juré de n'avoir ni pitié ni merci.]
599	77	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du Mal, L'âme du vin	Première strophe : le reste est coupé (non mentionné).
603	85		Stendhal	Le Rouge et le Noir	Coupe 1 : [ménage. La pauvreté de cette petite maison, où l'on devrait vivre avec cinquante louis de rentes, se peignait à elle sous des couleurs ravissantes. Julien pourrait très bien se faire avocat à Bray, la sous-préfecture à deux lieues de Verrières ; dans ce cas elle le verrait quelquefois.] Coupe 2 : [Elle abhorrait Élixa dans ce moment, et venait de la brusquer ; elle lui en demanda pardon.] Coupe 3 : [des méchants lui auront dit du mal de moi, il les croit.]
604	134	André	Chamson	Les Hommes de la route	Coupe 1 : [Les feuillages et les pierres s'enchevêtraient en bouleversant les lignes d'horizon et les plans d'éloignement de la montagne, et cependant, il y avait une unité dans cet entassement désordonné de constructions inégales et de petites cultures, et les couleurs à demi perdues, la lumière terne qui glissait au long des schistes et des feuillages sans éclat des hautes pentes, la rendaient encore plus sensible en enveloppant toutes choses d'une vibration continue.] Lié à un point de langue : le passage est coupé parce qu'il contient beaucoup moins de prépositions de localisation que le passage suivant : il s'agit de réunir, de manière dense, le plus de matière grammaticale possible, et d'éviter l'éparpillement.
605	158	Vladimir	Volkoff	Nouvelles américaines (le texte est l'incipit de la nouvelle l'Enlèvement d'Europe)	Coupe 1 [il y a ce préjugé que ce que vous apprenez est en quelque sorte meilleur que vous, parce que, si cela ne l'était pas, vous ne vous donneriez pas a peine de l'apprendre. Et ce que vous enseignez est meilleur que les gens à qui vous l'enseignez, parce que, si cela ne l'était pas, il n'y aurait pas d'utilité à l'enseigner.] coupe 2 [Si je n'avais pas appris à me poser des questions, j'aurais été plus heureux parce que j'aurais alors vécu avec les pré-réponses fournies par la culture dans laquelle j'ai grandi. Il y a des pré-réponses et des post-réponses. Maintenant, je vis avec les post-réponses fournies par une culture à laquelle j'ai voué tout mon temps professionnel et beaucoup de mon temps privé, et qui reste encore un mystère pour moi.] La nouvelle met en scène un narrateur

					américain qui a appris le français, or l'extrait fait de Volkoff le narrateur : Volkoff est né à Paris et a émigré aux Etats-Unis à 34 ans. L'extraction crée un nouveau Volkoff apprenant du français...
609	77	Emile	Verhaeren	Les campagnes hallucinées	Une coupe. Début du poème : l'extraction n'est pas mentionnée.
612	53	Blaise	Cendrars	Feuille de route, III	Le premier vers "Nous ne voulons pas être tristes" devient "nous ne voulons plus être tristes" : l'erreur est déjà présente dans "La France en direct"
618	149	René	Barjavel	La Nuit des temps	Coupe 1 : [chaque savant, chaque chef d'équipe et technicien important, avait reçu un récepteur adhésif, pas plus grand qu'un pois, à la longueur d'onde de sa langue maternelle, qu'il gardait en permanence dans l'oreille, et un émetteur-épingle qu'il portait agrafé sur la poitrine ou sur l'épaule. Un manipulateur de poche, plat comme une pièce de monnaie, lui permettait de s'isoler du brouhaha des mille conversations dont les 17 traductions se mélangeaient dans l'éther comme un plat de spaghetti de Babel, et de ne recevoir que le dialogue auquel il prenait part]
623		Vaclav	Jamek	Traité des courtes merveilles	Coupe 1 : ; il s'agit du montage de deux textes, dont l'un ne figure pas dans le récit. S'agit-il d'un entretien ? Le second passage correspond à la page 35 de l'édition Grasset, 1989
624	36	Leslie	Kaplan	L'épreuve du passeur	Coupe 1 : [A l'autre bout du comptoir, debout, parlant très fort, des filles de la petite usine où travaille Serge. Elles sont très jeunes, jeans serrés et pulls moulants, elles s'agitent beaucoup, elles crient, elles ne veulent pas encore prendre le métro. D'autres, plus ridées, sont venues rapidement boire leur kir et sont déjà parties. De temps en temps l'une des filles s'approche de Serge ou de Jean, leur fait une plaisanterie, repart en pouffant. Jean rigole, Serge sourit. - Ah, c'est le printemps, les filles, leur dit Jean. Deux ou trois, qui habitent le quartier, viendront à l'Atelier le soir. Sébastien les regarde, les évalue. Il est un homme à femmes, tout le monde le sait, sans qu'il ne dise jamais rien, d'ailleurs. Discret, élégant. Parfois un geste, une allusion. Mais il crée une image. Les filles, elles, le traitent de vieux. "Papa" disent certaines. ça n'empêche rien, bien sûr.]

625	?	Tandundu	E.A. Bisikisi	Quand les Afriques s'affrontent	deux coupes : Ille passage est en réalité un montage. Coupe 1: [Ce sont là de bien beaux discours. "Il n'y a qu'à..." "il suffit de ..." "Il fallait..." Il y a un monde entre le désir ou la volonté et sa réalisation. La théorie est de l'ordre du pur possible et de l'imaginaire] Coupe longue : la dénonciation directe du racisme est éludée : [C'est la queue entre les pattes, honteux et confus, que l'Occident s'aperçoit qu'il s'est longtemps fourvoyé sur le "nègre-sauvage", le "nègre-primitif", le "nègre-émotif", le "nègre-macaque"... NGWAP -Le "Nègre-enfant-rigolard", le "nègre-béni-oui-oui".]
626	48	Georges	Perec	La Vie mode d'emploi	Coupe 1: [Dans les anciennes maisons, il y avait encore des marches de pierre, des rampes en fer forgé, des sculptures, des torchères, une banquette parfois pour permettre aux gens âgés de se reposer entre deux étages. Dans les immeubles modernes, il y a des ascenseurs aux parois couvertes de graffiti qui se voudraient obscènes et des escaliers dits "de secours", en béton brut, sales et sonores.]
627		Ahmadou	Kourouma	Monné, outrages et défi	Coupe 1: fin du paragraphe. Des coupes apparaissent dans le texte de présentation, qui est un texte de Kourouma à propos du Soleil des Indépendances.
629		Jacques	Chessex	L'Ogre	Coupe 1 : [comme des tampons ensanglantés sous le verre chaud]
631	76	Louis	Aragon	"Il n'y a pas d'amour heureux" (le recueil n'est pas mentionné)	Coupe : début du texte.
634		Julien	Green	L'Autre	Coupe 1: [A Copenhague, en 1939 !]
636	100	Gabriel	Marcel	Les Cœurs avides	Coupe 1 : [<i>Amédée a ouvert la porte du fond et reste immobile.</i> STELLA, lisant : "Ils vivent actuellement dans une chambre malsaine, donnant sur une courette; les trois enfants couchent dans le même lit." (<i>Petite toux d'Amédée; Stella se retourne.</i>) Qu'est-ce qu'il y a, papa ? AMEEDÉ, <i>après un temps.</i> - Je n'aime pas les florilèges du malheur. <i>Il sort.</i> MME CHARTRAIN. - Qu'a dit ton père ? Je n'ai pas bien entendu. STELLA, <i>gênée.</i> - Un mot à propos du bulletin... Grand-mère, est-ce que tu es sûre que cela sert à quelque chose, ce que nous faisons-là ? MME CHARTRAIN. - Comment ?]

640	128	Honoré	de Balzac	Illusions perdues	Quatre coupes mentionnées : elles permettent de faire glisser le texte de la narration dialogique à l'argumentation monologique. (Scène du dîner)- Blondet a raison (il dénonçait l'hypocrisie de la presse), dit Claude Vignon... Coupe 1 : [comme dit Blondet] Coupe 2 : [Je serai moi Vignon, vous serez toi Loustaeu, toi Blondet, toi Finot, des Aristide, des Platon, des Caton, des hommes de Plutarque] Coupe 3 : [Mais le pouvoir fera des lois répressives, dit Du Bruel, il en prépare. - Bah ! que peut la loi contre l'esprit français, dit Nathan, le plus subtil de tous les dissolvants. — Les idées ne peuvent être neutralisées que par des idées, reprit Vignon. La terreur, le despotisme peuvent seuls étouffer le génie français dont la langue se prête admirablement à l'allusion, à la double entente. Plus la loi sera répressive, plus l'esprit éclatera, comme la vapeur dans une machine à soupape. Ainsi, le roi fait du bien, si le journal est contre lui, ce sera le ministre qui aura tout fait, et réciproquement. Si le journal invente une infâme calomnie, on la lui a dite. À l'individu qui se plaint, il sera quitte pour demander pardon de la liberté grande. S'il est traîné devant les tribunaux, il se plaint qu'on ne soit pas venu lui demander une rectification ; mais demandez-la-lui ? il la refuse en riant, il traite son crime de bagatelle. Enfin il bafoue sa victime quand elle triomphe. S'il est puni, s'il a trop d'amende à payer, il vous signalera le plaignant comme un ennemi des libertés, du pays et des lumières. Il dira que monsieur Un Tel est un voleur en expliquant comment il est le plus honnête homme du royaume.]. Coupe 3 : [Il se servira de la religion contre la religion, de la charte contre le roi ; il bafouera la magistrature quand la magistrature le froissera ; il la louera quand elle aura servi les passions populaires. Pour gagner des abonnés, il inventera les fables les plus émouvantes, il fera la parade comme Bobèche.] Le montage concentre la thèse et élimine la complexité énonciative.
642		Gilles	Vigneault	Le Grand Cerf-volant	Coupe 1 - [Voix noires et voix durcies D'écorce et de cordage Voix des pays plain-chant Et voix des amoureux Douces voix attendries Des amours de village Voix des beaux airs anciens Dont on s'ennuie en ville Piaileries d'écoles Et palabres et parages Magasin général Et restaurant du coin Les ponts les quais les gares Tous vos cris maritimes Atteignent ma fenêtre Et m'arrachent l'oreille Est-ce vous que j'appelle Ou vous qui m'appelez Langage de mon père Et patois dix-septième Vous me faites voyage Mal et mélancolie Vous me faites plaisir Et sagesse et folie Il n'est coin de la terre Où je ne vous entende Il n'est coin de ma vie À l'abri de vos bruits Il n'est chanson de moi Qui ne soit toute faite Avec vos mots vos pas Avec votre musique]
644		Léopold Sedar	Senghor	Discours à l'université de Laval	une coupe longue : l'extrait réunit le début et la fin du discours.

646		Tahar	Ben Jelloun	L'Ecrivain public	<p>une coupe : [Je retrouvais ces visages tous les dimanches dans une salle de la bourse du travail à Gennevilliers. Nous étions quelques-uns à leur apprendre à lire et à écrire. Assis sur des bancs, serrés les uns contre les autres, ils nous regardaient plus qu'ils ne nous écoutaient. Certains, au lieu d'apporter leur cahier d'écriture, venaient munis de paquets de paperasses, cherchant une aide concrète dans des problèmes immédiats auxquels ils ne comprenaient rien. D'autres s'absentaient, occupant leur jour de repos à faire le ménage et la lessive, ou simplement récupéraient le sommeil manquant. Nos rapports étaient empreints de malaise. Nous ne l'avouions pas. Se rendre utile ; payer une dette; avoir bonne conscience; en tout cas , faire quelque chose. Cette réalité brutale n'était jamais discutée ou commentée. Le malaise engendrait à la longue une sorte de crise. Une crise de confiance: que peut apporter un étudiant petit-bourgeois à un prolétaire déraciné, incompris, maintenu dans l'ignorance et l'exploitation, objet de racisme quotidien, oublié de son pays, corps interchangeable aux prises avec une survie difficile ? Je me posais ces questions et me taisais. À la fin des cours, certains étudiants venaient leur vendre le journal d'un parti politique. C'était grotesque. Ce qu'on faisait pour eux me paraissait dérisoire. Ne rien faire, c'était aussi absurde. Je me mis à m'informer. Je leur rendais visite. J'accompagnais dans sa tournée un employé de la banque Chaabi du Maroc qui devait les convaincre d'ouvrir un compte bancaire. J'observais. Je n'approuvais pas toujours le discours du jeune cadre. Je les découvrais dans l'intimité d'une grande misère et je compris qu'une des façons de les aider, c'était de témoigner sur cette condition d'extrême dénuement, de la faire connaître à ceux qui ne la soupçonnaient pas ou qui ne désiraient pas la voir.]</p>
648		Pierre	Mertens	Les Eblouissements	<p>une coupe P136 Seuil. Coupe 1 : [Par panique, sans doute, elle se passionne pour tout et pour rien. La reine égyptienne Tiye (dix-huitième dynastie) ou un bonnet de police du septième régiment de hussards qu'ils découvrent au Cinquantenaire. Un kissar éthiopien ou une harpe birmane, au Conservatoire. Une bombe à feu de la Marine et une arquebuse, à la porte de Hal. Le cachalot de l'Escaut et l'iguanodon de Bernissart, l'ichtyosaure d'Arlon et la grande baleine d'Anvers, au quartier Léopold.]</p>

673	234	Eugène	Ionesco	Rhinocéros	<p>une coupe longue - Coupe 1 :[(Il revient, son teint est devenu plus verdâtre.) Vous voyez bien que je me suis cogné.</p> <p>BÉRENGER – Vous avez mauvaise mine, votre teint est verdâtre.</p> <p>JEAN – Vous adorez me dire des choses désagréables. Et vous, vous êtes-vous regardé ?</p> <p>BÉRENGER – Excusez-moi, je ne veux pas vous faire de la peine.</p> <p>JEAN, très ennuyé. – On ne le dirait pas.</p> <p>BÉRENGER – Votre respiration est très bruyante. Avez-vous mal à la gorge ? (Jean va de nouveau s’asseoir sur son lit.) Avez-vous mal à la gorge ? C’est peut-être une angine.</p> <p>JEAN – Pourquoi aurais-je une angine ?</p> <p>BÉRENGER – Ce n’est pas infamant, moi aussi j’ai eu des angines. Permettez que je prenne votre pouls.</p> <p>Bérenger se lève, il va prendre le pouls de Jean.</p> <p>JEAN, d’une voix encore plus rauque – Oh ! ça ira.</p> <p>BÉRENGER – Votre pouls bat à un rythme tout à fait régulier. Ne vous effrayez pas.</p> <p>JEAN – Je ne suis pas effrayé du tout, pourquoi le serais-je ?</p> <p>BÉRENGER – Vous avez raison, quelques jours de repos et ce sera fini.</p> <p>JEAN – Je n’ai pas le temps de me reposer, je dois chercher ma nourriture.</p> <p>BÉRENGER – Vous n’avez pas grand-chose, puisque vous avez faim. Cependant, vous devriez quand même vous reposer quelques jours. Ce sera plus prudent. Avez-vous fait venir le médecin ?</p> <p>JEAN – Je n’ai pas besoin de médecin.</p> <p>BÉRENGER – Si, il faut faire venir le médecin.</p> <p>JEAN- Vous n’allez pas faire venir le médecin puisque je ne veux pas faire venir le médecin. Je me soigne tout seul.</p> <p>BÉRENGER – Vous avez tort de ne pas croire à la médecine.</p> <p>JEAN- Les médecins inventent des maladies qui n’existent pas.</p> <p>BÉRENGER – Cela part d’un bon sentiment. C’est pour le plaisir de soigner les gens.</p> <p>JEAN – Ils inventent les maladies, ils inventent les maladies !</p> <p>BÉRENGER – Peut-être les inventent-ils, mais ils guérissent les maladies qu’ils inventent.</p> <p>JEAN – Je n’ai confiance que dans les vétérinaires.</p> <p>BÉRENGER, qui avait lâché le poignet de Jean, le prend de nouveau. – Vos veines ont l’air de se gonfler. Elles sont saillantes.</p> <p>JEAN- C’est un signe de force.</p>
-----	-----	--------	---------	------------	--

					<p>BÉRENGER – Evidemment, c'est un signe de santé et de force... Cependant... Il observe de plus près l'avant-bras de Jean, malgré celui-ci, qui réussit à le retirer violemment.]</p>
--	--	--	--	--	--

674	235	Albert	Camus	L'Etranger	<p>coupes peu visibles : ... Au lieu de (...). Coupe 1 Longue coupe : [La salle était pleine à craquer. Malgré les stores, le soleil s'infiltrait par endroits et l'air était déjà étouffant. La salle était pleine à craquer. Malgré les stores, le soleil s'infiltrait par endroits et l'air était déjà étouffant. On avait laissé les vitres closes. Je me suis assis et les gendarmes m'ont encadré. C'est à ce moment que j'ai aperçu une rangée de visages devant moi. Tous me regardaient : j'ai compris que c'étaient les jurés. Mais je ne peux pas dire ce qui les distinguait les uns des autres. Je n'ai eu qu'une impression : j'étais devant une banquette de tramway et tous ces voyageurs anonymes épiaient le nouvel arrivant pour en apercevoir les ridicules. Je sais bien que c'était une idée niaise puisqu'ici ce n'était pas le ridicule qu'ils cherchaient, mais le crime. Cependant la différence n'est pas grande et c'est en tout cas l'idée qui m'est venue.</p> <p>J'étais un peu étourdi aussi par tout ce monde dans cette salle close. J'ai regardé encore le prétoire et je n'ai distingué aucun visage. Je crois bien que d'abord je ne m'étais pas rendu compte que tout le monde se pressait pour me voir. D'habitude, les gens ne s'occupaient pas de ma personne. Il m'a fallu un effort pour comprendre que j'étais la cause de toute cette agitation. J'ai dit au gendarme : « Que de monde ! » Il m'a répondu que c'était à cause des journaux et il m'a montré un groupe qui se tenait près d'une table sous le banc des jurés. Il m'a dit : « Les voilà. » J'ai demandé : « Qui ? » et il a répété : « Les journaux. » Il connaissait l'un des journalistes qui l'a vu à ce moment et qui s'est dirigé vers nous. C'était un homme déjà âgé, sympathique, avec un visage un peu grimaçant. Il a serré la main du gendarme avec beaucoup de chaleur. J'ai remarqué à ce moment que tout le monde se rencontrait, s'interpellait et conversait, comme dans un club où l'on est heureux de se retrouver entre gens du même monde. Je me suis expliqué aussi la bizarre impression que j'avais d'être de trop, un peu comme un intrus. Pourtant, le journaliste s'est adressé à moi en souriant. Il m'a dit qu'il espérait que tout irait bien pour moi. Je l'ai remercié et il a ajouté : « Vous savez, nous avons monté un peu votre affaire. L'été, c'est la saison creuse pour les journaux. Et il n'y avait que votre histoire et celle du parricide qui vaillent quelque chose. Il m'a montré ensuite, dans le groupe qu'il venait de quitter, un petit bonhomme qui ressemblait à une belette engraisée, avec d'énormes lunettes cerclées de noir. Il m'a dit que c'était l'envoyé spécial d'un journal de Paris : "Il n'est pas venu pour vous, d'ailleurs. Mais comme il est chargé de rendre compte du procès du parricide, on lui a demandé de câbler votre affaire en même temps." Là encore j'ai failli le remercier. Mais j'ai pensé que ce serait ridicule. Il m'a fait un petit signe cordial de la main et nous a quittés. Nous avons encore attendu quelques minutes.] Coupe 2 : [A ma gauche, j'ai entendu le bruit d'une chaise qu'on reculait et j'ai vu un grand homme mince, vêtu de rouge, portant lorgnon,</p>
-----	-----	--------	-------	------------	---

					qui s'asseyait en pliant sa robe avec soin. C'était le procureur. Un huissier a annoncé la cour. Au même moment, deux gros ventilateurs ont commencé de vrombir.]
--	--	--	--	--	---

675	236	Françoise	Sagan	Aimez-vous Brahms?	<p>Chapitre 6, p.67deux coupes mentionnées (...) . Coupe 1 mentionnée avec ... : [ce qu'on appelait autrefois poétiquement un bleu et qu'elle trouva poétique car le soleil, réapparu dans le ciel si pur de novembre, remplissait sa chambre d'ombres et de lumières chaleureuses.] Coupe 2 mentionnée également avec points de suspensions sans parenthèse ("avance rapide"): trois pages. Elle ouvrit son pick-up, fouilla parmi ses diques et retrouva au dos d'une ouverture de Wagner qu'elle connaissait par coeur un concerto de Brahms qu'elle n'avait jamais écouté. Roger aimait Wagner. Il disait : "C'est beau, ça fait du bruit, c'est de la musique." Elle posa le concerto, en trouva le début romantique et oublia de l'écouter jusqu'au bout. Elle s'en aperçut lorsque la musique cessa, et s'en voulut. À présent, elle mettait six jours à lire un livre, ne retrouvait pas sa page, oubliait la musique. Son attention ne s'exerçait plus que sur des échantillons de tissus et sur un homme qui n'était jamais là. Elle se perdait, elle perdait sa propre trace, elle ne s'y retrouverait jamais. "Aimez-vous Brahms ?" Elle passa un instant devant la fenêtre ouverte, reçut le soleil dans les yeux et en resta éblouie. Et cette petite phrase : "Aimez-vous Brahms?" lui parut soudain révéler tout un immense oubli : tout ce qu'elle avait oublié, toutes les questions qu'elle avait délibérément évité de se poser. "Aimez-vous Brahms?" Aimait-elle encore autre chose qu'elle même et sa propre existence. Bien sûr, elle disait qu'elle aimait Stendhal, elle savait qu'elle l'aimait. C'était là le mot : elle le savait. Peut-être savait-elle simplement qu'elle aimait Roger. Bonnes choses acquises. Bons repères. Elle eut envie de parler à quelqu'un, comme elle en avait envie à vingt ans. Elle appela Simon Elle ne savait encore que lui dire. Probablement : "Je ne sais pas si j'aime Brahms, je ne crois pas." Elle ne savait pas si elle irait à ce concert. Cela dépendrait de ce qu'il lui dirait, de sa voix; elle hésitait et trouvait cette hésitation agréable. Mais Simon était parti déjeuner à la campagne, il passerait se charger à cinq heures. Elle raccrocha. Entre temps, elle avait décidé d'aller au concert. Elle se disait : "Ce n'est pas Simon que je vais retrouver mais la musique; peut-être irais-je tous les dimanches si l'atmosphère n'est pas odieuse l'après-midi; c'est une bonne occupation de femme seule." Et, en même temps, elle déplorait que ce soit dimanche et qu'elle ne puisse se précipiter tout de suite dans une boutique en vue d'acheter les Mozart qu'elle aimait et quelques Brahms. Elle craignait seulement que Simon ne lui tienne la main, durant le concert; elle le craignait d'autant plus qu'elle s'y attendait et que la confirmation de ses attentes imaginaires l'emplissait toujours d'un ennui insurmontable. Elle avait aimé Roger pour cela aussi. Il était toujours à côté de l'attendu, un peu à faux dans toutes les situations acquises. Coupe 3, mentionnée par (...) : [dans une grande débandade d'ouvreuse] Coupe 4 : [comme pour faire mieux apprécier ensuite au public le miracle de l'harmonie musicale] Coupe 5 mentionnée par points de suspension : [Elle éprouvait un plaisir triste à imaginer la colline de Houdan dans la lumière du soir; elle aurait aimé que Simon lui en</p>
-----	-----	-----------	-------	--------------------	--

					parlât. À cette heure-ci, elle se serait arrêtée à Septeuil avec Roger, ils auraient marché dans le même chemin, sous les arbres roux.]
676	237	Jean-Paul	Sartre	Les mots	Coupe 1 : [tout lui était prétexte à suspendre ses gestes, à se figer dans une belle attitude, à se pétrifier]
684	244	Jules	Verne	De la Terre à la lune	Coupe 1 : [On ne connaît ni sa vitesse de translation, ni sa vitesse de rotation.]

689	56	Georges	Simenon	Le Relais d'Alsace	<p>Coupe 1 : [Près de la fenêtre, il y avait M. Herzfeld, l'ingénieur de la scierie, qui était à la Schlucht depuis trois mois et qui resterait des mois encore, tant que les nouvelles machines n'étaient pas complètement installées. Un petit homme jovial, brûlé par le soleil, qui recevait des journaux de Strasbourg et des revues techniques et qui, de temps en temps, le dimanche, annonçait l'arrivée d'une cousine. On savait ce que cela voulait dire. On souriait. Il demandait une chambre de plus, par convenance. C'était lui qui avait dit de M. Serge : "Il ne sort d'aucune école connue, ni des Mines, ni des Arts et métiers, et pourtant cela m'étonnerait qu'il ne soit pas ingénieur... Mais qui pourrait deviner au juste sa profession et sa nationalité ?... Deux touristes, un homme et une femme, mangeaient à une table sans nappe, c'est-à-dire qu'ils avaient apporté leur nourriture et qu'ils se contentaient de commander la boisson. Gredel était à la cuisine. Lena servait un client nouveau, un homme d'une trentaine d'année qui était arrivé en moto vers onze heures du matin et qui avait passé une heure entière au Grand-Hôtel avant de pénétrer au Relais-d'Alsace. Le silence avait quelque chose d'anormal. Les hôteliers, de même que le client inconnu, semblaient attendre quelque chose. Dix fois Lena fut réprimandée pour des fautes futiles, comme de poser trop brutalement une fourchette sur la table.] Coupe 2, marquée par points de suspensions : [Trois voyageurs pour le Grand-Hôtel. Des gens à destination de Gérardmer, qui entrèrent au Relais-d'Alsace pour boire un verre de bière. Un sac de pommes de terre que Mme Keller avait commandé et qu'on posa dans la cour. M. Herzfeld tapotait la table de son couteau avec une certaine nervosité. Le regard de Nic Keller était fuyant. Et sa femme était toute pâle, les lèvres sans couleur. Elle échangea avec le voyageur inconnu un regard qui signifiait : "C'est lui..."]</p>
708	230	Boris	Vian	L'écume des jours	une coupe non mentionnée
714	237	Eugène	Ionesco	Jeux de massacre	<p>Coupe 1 : TROISIEME PERSONNAGE : et les agriculteurs ? DEUXIEME ORATEUR: Etant donné qu'il y a peu de terrains cultivables dans l'enceinte de notre ville, nous pourrions facilement et sans frustrer les autres catégories sociales, subvenir aux besoins d'une population agricole réduite et que la maladie qui nous éprouve réduit malheureusement davantage, ce qui en un certain sens est une chance pour tous ceux qui, parmi les agriculteurs, vont survivre. D'ailleurs, mes chers concitoyens, les survivants de toutes les catégories sociales bénéficieront considérablement de l'allègement démographique. Je ne prétends pas toutefois que celui-ci soit à désirer. Mais s'il faut l'accepter par nécessité, nous en tirerons le maximum de profits, pour le bien de tout le monde.]</p>
718	241	Paul	Guimard	Les choses de la vie	Coupe 1 : [et merde !]

729	118	Georges	Simenon	Maigret tend un piège	L'extrait est un montage. Le début du texte est en réalité après la suite : il apparaît p. 1086 (omnibus), soit une page plus loin. Il est découpé et rattaché afin de servir d'introduction. Il remplace ainsi le texte introductif. La coupe 1 est une "greffe". Coupe 2 : [Etait-ce pour cela que, sauf celui de la nuit précédente, les attentats avaient eu lieu d'assez bonne heure ?]
734	161	Jacques	Prévert	Spectacles	La mise en page est-elle différente ?
738	9	Emile	Zola	Le Ventre de Paris	Coupe 1 : [avec les cahots rythmés de leurs roues, dont les échos battaient les façades des maisons, endormies aux deux bords, derrière les lignes confuses des ormes.] Coupe 2 : [la tête basse, de leur allure continue et paresseuse, que la montée ralentissait encore.] Coupe 3 : [couverts de leur limousine à petites raies noires et grises] Concentration, élimination d'éléments lexicaux prêtant à confusion.
740	15	Victor	Hugo	Notre-Dame de Paris	Coupe 1 : [Si nous avons le loisir d'examiner une à une avec le lecteur les diverses traces de destruction imprimées à l'antique église, la part du temps serait la moindre, la pire celle des hommes, surtout des hommes de l'art. Il faut bien que je dise des hommes de l'art, puisqu'il y a eu des individus qui ont pris la qualité d'architectes dans les deux siècles derniers. Et d'abord, pour ne citer que quelques exemples capitaux, il est, à coup sûr, peu de plus belles pages architecturales que cette façade où, successivement et à la fois, les trois portails creusés en ogive, le cordon brodé et dentelé des vingt-huit niches royales, l'immense rosace centrale flanquée de ses deux fenêtres latérales comme le prêtre du diacre et du sous-diacre, la haute et frêle galerie d'arcades à trèfle qui porte une lourde plate-forme sur ses fines colonnettes, enfin les deux noires et massives tours avec leurs auvents d'ardoise, parties harmonieuses d'un tout magnifique, superposées en cinq étages gigantesques, se développent à l'œil, en foule et sans trouble, avec leurs innombrables détails de statuaire, de sculpture et de ciselure, ralliés puissamment à la tranquille grandeur de l'ensemble ;] Coupe 2 : [tout ensemble une et complexe comme les Iliades et les Romanceros dont elle est sœur ; produit prodigieux de la cotisation de toutes les forces d'une époque,] Coupe 3 : 1 page. Coupe 4 : 1 page.
741	17	Georges	Simenon	Maigret et les témoins récalcitrants	deux coupes mentionnées mais le texte est aussi donné comme une adaptation.

742	21	Raymond	Queneau	Exercices de style	Coupe 1: [Quidam. Un quidam. Un quidam. C'est le personnage second. Moi. Moi. Moi. C'est le tiers personnage. Narrateur. Mots. Mots. Mots. C'est ce qui fut dit.] Coupe 2 : [La gare Saint Lazare. Une heure plus tard. Un ami. Un bouton. Autre phrase entendue. C'est la conclusion. Conclusion logique.] Coupe 3 : [Et revenant de la porte Champerret, je suis passé devant la gare Saint-Lazare. J'ai vu mon type qui discutait avec un copain. Celui-ci a désigné du doigt un bouton juste au-dessus de l'échancrure du pardessus. Puis l'autobus m'a emmené et je ne les ai plus vus. J'étais assis et je n'ai pensé à rien.]
744	35	Françoise	Mallet-Joris	La Maison de papier	une coupe longue
748	51		Exbrayat	Une brune aux yeux bleus	Coupe 1 non mentionnée [Et c'est ce qui explique le geste stupide dont je me suis rendu coupable et que je vous prie encore de me pardonner. - N'en parlons plus. - Merci...] Coupe 2 [Il en était gêné - si j'étais sûr que vous soyez sincère. Des tas d'autres lui avaient dit la même chose et il en avait ri. Celle-là, ce n'était pas pareil...] Coupe 3 [Avec un petit tremblement dans la voix, il répondit : - je suis sincère Ce fut à cause de ce tremblement qu'elle le crut.]

749	66	Victor	Hugo	Les Châtiments	<p>Le début du poème est coupé. Coupe 1 : [Soudain, joyeux, il dit : Grouchy ! — C'était Blücher ! L'espoir changea de camp, le combat changea d'âme, La mêlée en hurlant grandit comme une flamme. La batterie anglaise écrasa nos carrés.</p> <p>La plaine où frissonnaient les drapeaux déchirés Ne fut plus, dans les cris des mourants qu'on égorge, Qu'un gouffre flamboyant, rouge comme une forge ; Gouffre où les régiments, comme des pans de murs, Tombaient, où se couchaient comme des épis mûrs Les hauts tambours-majors aux panaches énormes, Où l'on entrevoyait des blessures difformes ! Carnage affreux ! moment fatal ! L'homme inquiet Sentit que la bataille entre ses mains pliait. Derrière un mamelon la garde était massée, La garde, espoir suprême et suprême pensée ! - Allons ! faites donner la garde,- cria-t-il,- Et lanciers, grenadiers aux guêtres de coutil, Dragons que Rome eût pris pour des légionnaires, Cuirassiers, canonniers qui traînaient des tonnerres, Portant le noir colback ou le casque poli, Tous, ceux de Friedland et ceux de Rivoli, Comprenant qu'ils allaient mourir dans cette fête, Saluèrent leur dieu, debout dans la tempête. Leur bouche, d'un seul cri, dit : vive l'empereur ! Puis, à pas lents, musique en tête, sans fureur, Tranquille, souriant à la mitraille anglaise, La garde impériale entra dans la fournaise.] Coupe 2 : [Ils allaient, l'arme au bras, front haut, graves, stoïques.</p> <p>Pas un ne recula. Dormez, morts héroïques ! Le reste de l'armée hésitait sur leurs corps Et regardait mourir la garde. — C'est alors</p>
-----	----	--------	------	----------------	--

					<p>Qu'élevant tout à coup sa voix désespérée, La Déroute, géante à la face effarée, Qui, pâle, épouvantant les plus fiers bataillons, Changeant subitement les drapeaux en haillons, À de certains moments, spectre fait de fumées, Se lève grandissante au milieu des armées, La Déroute apparut au soldat qui s'émeut, Et, se tordant les bras, cria : Sauve qui peut !] Coupe 3 : [Comme si quelque souffle avait passé sur eux, Parmi les lourds caissons et les fourgons poudreux, Roulant dans les fossés, se cachant dans les seigles, Jetant shakos, manteaux, fusils, jetant les aigles,]</p>
--	--	--	--	--	--

753	73	Jacques	Prévert	Histoires	Coupe 1 : [ça sentait le soufre/car on avait tué des punaises dans l'après-midi] Coupe 2 : [Le soleil du bon Dieu ne brill'pas de notre'côté/Il a bien trop à faire dans les riches quartiers] Coupe 3 : [Ici on crèv' de tout/ De chaud de froid/O gèle on étouffe/ On n'a pas d'air/ Si tu cessais de m'embrasser/Il me semble que j'mourrais étouffée] : modification de la tonalité et de l'idéologie du texte, en enlève en grande parte la dimension de contestation sociale et le désespoir.
754	75	Boris	Vian	L'Herbe Rouge	Huit coupes mentionnées. P363 OC Gallimard Coupe 1 :: [demanda aussitôt M. Bruhl] Coupe 2 [quel fut le résultat de tout ce travail - car il y eut un travail de votre part, et une assiduité, peut-être extérieure, certaine, ; or une régularité d'habitudes ne peut manquer d'agir sur un individu lorsqu'elle persiste un temps assez long/ -assez long... répéta Wolf.] Coupe 3 [et que l'on est moins nombreux] coupe non mentionnée : dont on ne sait plus la cause 4 [Le temps est faussé, monsieur Bruhl. Le vrai temps n'est pas mécanique, divisé en heures, toutes égales.... Le vrai temps... on le porte en soi... Levez-vous à 7 heures tous les matins.... déjeunez à midi, couchez-vous à 9 heures... et jamais vous n'aurez une nuit à vous... jamais vous ne saurez qu'il y a un moment, comme la mer s'arrête de descendre et reste, un temps, étale, avant de remonter, où la nuit et le jour se mêlent et se fondent, et forment une barre de fièvre pareille à celle que font les fleuves à la rencontre de l'océan. On m'a volé seize ans de nuit, monsieur Bruhl. On m'a volé ça, entre autres... On m'a volé mon but, monsieur Bruhl.] Coupe 5 [longue coupe de résumé] coupe non mentionnée : [cancres] et [masturbés]
755	85	Guy	de Maupassant	Chroniques	Coupe 1 : [On y entre jeune, à l'heure des espoirs vigoureux. On en sort vieux, près de mourir. Toute cette moisson de souvenirs que nous faisons dans une vie, les événements imprévus, les amours douces ou tragiques, les voyages aventureux, tous les hasards d'une existence libre, sont inconnus à ces forçats.] Coupe 2 : [Rien autre chose ; pardon, les avancements. On ne sait rien de la vie ordinaire, rien même de Paris. On ignore jusqu'aux joyeuses journées de soleil dans les rues, et les vagabondages dans les champs : car jamais on n'est lâché avant l'heure réglementaire.] Coupe 3 : [Mais, en compensation, pendant quinze jours par an on a bien le droit, - droit discuté, marchandé, reproché, d'ailleurs - de rester enfermé dans son logis. Car où pourrait-on aller sans argent ?] Coupe 4 : [Alors, c'est fini, la vie est fermée, l'avenir clos. Comment cela se fait-il qu'on en soit là, déjà ? Comment donc a-t-on pu vieillir ainsi sans qu'aucun événement se soit accompli, qu'aucune surprise de l'existence vous ait jamais secoué ? Cela est pourtant.]
757	111	Françoise	Mallet-Joris	La Maison de papier	Coupe 1 : [Les voisins avaient pris l'habitude de voir nos enfants enfileur leurs culottes Petit-Bateau, et pour nous, quand une crise de pudeur nous prenait, nous avions l'entrée, qui ne comportait pas de fenêtre. Mais à la campagne, avec l'encouragement des prés verts, des pommiers en fleurs ou en

					fruit, l'espoir était revenu. La maison appelait des rideaux, c'était une évidence. On s'attendait presque à les voir arriver comme un vol d'hirondelles, par la fenêtre, un jour de beau temps.]
759	132	Raymond	Queneau	Exercices de style	Coupe 1 : [Alors j'ai monté dedans.]
761	155	Marcel	Pagnol	Marius	<p>Coupe 1 : [Panisse, outré : Eh bien, dis donc, ne vous gênez plus ! Montre-lui ton jeu puisque tu y es !</p> <p>César : Je ne lui montre pas mon jeu. Je ne lui ai donné aucun renseignement.</p> <p>M. Brun : En tout cas, nous jouons à la muette, il est défendu de parler.</p> <p>Panisse : Et si c'était une partie de championnat, tu serais déjà disqualifié.</p> <p>César, froid : J'en ai vu souvent des championnats. J'en ai vu plus de dix. Je n'y ai jamais vu une figure comme la tienne.</p> <p>Panisse : Toi, tu es perdu. Les injures de ton agonie, ne peuvent pas toucher ton vainqueur.</p> <p>César : Tu es beau. Tu ressembles à la statue de Victor Gelu.] Coupe 2 : [À la dérobee. César fait un signe qu'Escartefigue ne voit pas, mais Panisse l'a surpris.</p> <p>Panisse, furieux : Et je te prie de ne pas lui faire de signes.</p> <p>César : Moi je lui fais des signes ? Je bats la mesure.</p> <p>Panisse : Tu ne dois regarder qu'une seule chose : ton Jeu. (À Escartefigue) Et toi aussi.</p> <p>César : Bon.</p> <p>Il baisse les yeux vers ses cartes.</p> <p>Panisse, à Escartefigue : Si tu continues à faire des grimaces, Je fous les cartes en l'air et je rentre chez moi.</p> <p>M. Brun : Ne vous fâchez pas, Panisse. Ils sont cuits.</p> <p>Escartefigue : Moi, Je connais très bien le jeu de la manille et je n'hésiterais pas une seconde si j'avais la certitude que Panisse coupe à cœur.] Coupe 3 - non mentionnée : [quand tu m'espines comme si j'étais un scélérot...]</p> <p>Coupe 4 : [CESAR (il lève les yeux au ciel) : Ô Bonne Mère ! Vous entendez ça ?]</p> <p>Coupe 5 : [César prend un air innocent et surpris PANISSE (IL lui jette les cartes au visage)]</p>
762	158	Daniel	Pennac	Au bonheur des ogres	Coupe 1 [en glissant sur le divan Récamier qui scintille doucement près de la bibliothèque d'acajou, tout baigne dans la végétale lumière d'un tissu mural épinard constellé de petites abeilles d'or]

763	166		Molière	L'Ecole des femmes	Coupe 1 : [Moi, j'irois me charger d'une spirituelle Qui ne parleroit rien que cercle et que ruelle ; Qui de prose et de vers feroit de doux écrits, Et que visiteroient marquis et beaux esprits, Tandis que, sous le nom du mari de Madame, Je serois comme un saint que pas un ne réclame ?]
764	169	Jean	Anouilh	L'Alouette	Coupe 1 : [J'aurai travaillé pendant quarante ans, je me serai tué à élever chrétiennement mes enfants pour avoir une fille qui entend des voix !] Coupe 2 [coupe longue]
774	127	Amélie	Nothomb	Acide sulfurique	Coupe 1 : [- La schlague ? - Non ! La sélection pour la mise à mort. - Je crois qu'on tient l'idée. - On diffuse un numéro de téléphone très cher ? - Mieux encore : on procède par télétexte. C'est beaucoup plus fort si le spectateur peut tout régler rien qu'avec sa zapette. Il lui suffit de tapoter les trois lettres et les trois chiffres du matricule de celui qu'il décide d'éliminer. - Génial ! ça vaut les jeux du cirque, à Rome, le pouce vers le haut ou vers le bas. - Vous êtes fous. La participation sera nulle. Aucun spectateur n'osera désigner les victimes. Tous les yeux convergèrent vers celui qui venait de parler. - On parie combien ? demanda un autre. Ils hurlèrent de rire.]
777	58	Jacques	Charpentreau	La ville enchantée	Coupe d'introduction
779	58	Jacques	Prévert	Paroles, Pour toi mon amour	une coupe : [Je suis allé au marché à la ferraille Et j'ai acheté des chaines, de lourdes chaines Pour toi Mon amour]
780	70	Paul	Eluard	Derniers poèmes d'amour	Coupe 1 : Au bout de tous mes voyages Au fond de tous mes tourments Au tournant de tous les rires Sortant de l'eau et du feu Coupe 2 : Je ne te quitterai plus - Les coupes prélèvent les passages ayant un intérêt linguistique. Echantillon de langue.
781	70	Géo	Norge	Famines	Coupe non mentionnée, le texte est donné comme complet : [Je vous dis de prier, Monsieur est Dieu. Éteignez la lumière, Monsieur s'endort. Je vous dis de vous taire, Monsieur est mort.]

786	76	Sylvie, Gérard	Chenus, Chatelain	Chères Amies, vieux camarades	Deux coupes longues.
787	95	Annie	Ernaux	Passion simple	quatre coupes. P54-56 Coupe 1 : [La sensation que le temps ne me conduisait plus à rien, il me faisait seulement vieillir.] Coupe 2 : [je regardais les chemisiers, les chaussures, que j'avais achetées pour un homme, redevenus des fringues dans signification, juste pour être à la mode. Etait-il possible de désirer ces choses, n'importe quelle chose, autrement que pour quelqu'un, pour servir l'amour ? Il m'a fallu un châle à cause du froid vif : "Il ne le verra pas."] Coupe 3 : [Même s'ils ne m'inspiraient aucun intérêt ou estime, j'avais une sorte d'affection pour eux. Mais je ne pouvais pas regarder à la télévision un présentateur d'émission, un acteur, en qui j'aimais auparavant retrouver l'allure, les mimiques, les yeux de A. Ces signes de lui dans une autre personne dont je me fichais étaient comme une imposture. Je haïssais ces types de continuer à ressembler à A.] Coupe 4 : n'en est pas une.
791	104	Yves	Simon	L'Amour dans l'âme	une coupe. Début du chapitre coupé, puis Coupe 1 : [Ils s'étaient vus, les yeux agrandis par la fatigue, demander à un mendiant l'endroit le plus frais de la ville. L'avenir cette fois aurait été tourné vers les étoiles du ciel et le silence. Le fleuve aurait été un symbole du tumulte du monde et ils se seraient exercés à marcher au-dessus de lui en tuant leurs désirs.] Coupe de la fin : [ils s'étaient seulement sentis catapultés vers le bruit, nuit après nuit, en ayant le sentiment, chaque matin, de n'avoir pas assez dormi pour avoir la force de choisir leurs vies. Envahis chaque jour par les informations, le froid et les visages, ils avançaient poussés vers l'inconnu.]
798	157	Marcel	Aymé	Le Passe-Muraille	Coupe 1 : [malgré les remontrances de sa raison] Coupe 2 : [Cette étrange faculté qui semblait ne répondre à aucune de ses aspirations, ne laissa pas de le contrarier un peu et,] = coupe de mise à niveau linguistique.
802	5	Andreï	Makine	Le Testament français	deux coupes : [Car] : début de la phrase marquant enchaînement avec ce qui précède. Coupe 2 : [le mot même <i>dérevnia</i> vient de <i>dérévo</i> - l'arbre, le bois. La confusion fut tenace malgré les éclaircissements que les récits de Charlotte apporteraient par la suite.] Suite
803	5	François	Cavanna	Les Russkofs	deux coupes - Coupe 1 : [qu'est-ce que ça vient foutre ?], Coupe 2 : [C'est un mot à maman, ça : " Fais attention aux clous rouillés, va pas m'attraper un empoisonnement du sang"...] Fin du paragraphe coupé : [Ben merde.]
806	16	Michel	Tournier	Le Vent Paraclet	Coupe 1 : [d'un hiératisme saisissant] = coupe de mise à niveau linguistique

807	21	Marcel	Proust	Du côté de chez Swann	<p>Coupe 1 : [peut-être parce que, en ayant souvent aperçu depuis, sans en manger, sur les tablettes des pâtisseries, leur image avait quitté ces jours de Combray pour se lier à d'autres plus récents ; peut-être parce que, de ces souvenirs abandonnés si longtemps hors de la mémoire, rien ne survivait, tout s'était désagrégé ; les formes — et celle aussi du petit coquillage de pâtisserie, si grassement sensuel sous son plissage sévère et dévot — s'étaient abolies, ou, ensommeillées, avaient perdu la force d'expansion qui leur eût permis de rejoindre la conscience. Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir.] Coupe 2 : [trempé dans le tilleul que me donnait ma tante (quoique je ne susse pas encore et dusse remettre à bien plus tard de découvrir pourquoi ce souvenir me rendait si heureux),] Coupe 3 : [qu'on avait construit pour mes parents sur ses derrières (ce pan tronqué que seul j'avais revu jusque-là) ;] = <i>Coupe de simplification : la stratification temporelle est supprimée.</i></p>
808	33	Gustave	Flaubert	Madame Bovary	<p>Coupe 1 : [à longues basques,]</p>

810	40	Honoré	de Balzac	La Vieille fille	<p>Coupe 1 : [et parmi tous ses biens visibles, celui-là stimulait particulièrement la convoitise de ses deux vieux amants. Cependant loin de donner des revenus, ce logis était une cause de dépense ; mais il est si rare de trouver dans une ville de province une demeure placée au centre, sans méchant voisinage, belle au dehors, commode à l'intérieur, que tout Alençon partageait cette envie.]</p> <p>Coupe 2 : [longue : montage]</p> <p>Coupe 3 : [ainsi nommée à cause des parcelles de mica qui pailletent son lit ; mais partout ailleurs que dans le Val-Noble où ses eaux maigres sont chargées de teintures et des débris qu'y jettent les industries de la ville. La rive opposée au jardin de mademoiselle Cormon est encombrée, comme dans toutes les villes de province où passe un cours d'eau, de maisons où s'exercent des professions altérées ; mais par bonheur elle n'avait alors en face d'elle que des gens tranquilles, des bourgeois, un boulanger, un dégraisseur, des ébénistes.]</p> <p>Coupe 4 : [Le rez-de-chaussée appartenait donc à la réception.]</p>
-----	----	--------	-----------	------------------	---

811	44	Amin	Maalouf	Le Rocher de Tanios	deux coupes. Coupe 1 : [Personne n'était ivre, mais la gaieté avait allégé les gestes et les paroles.] Coupe 2 non mentionnée : une rage incompréhensible [Elle était blême comme une branche de curcuma, on aurait pu lui taillader le visage et les mains, pas une goutte de sang n'en aurait jailli. Les yeux de Gérios s'attardèrent un moment sur elle. Et soudain, il comprit. Comment diable avait-il pu agréer ce prénom ? Et surtout, comment le cheikh avait-il bien pu le proposer. La joie et l'arak leur auraient embrouillé l'esprit à l'un comme à l'autre. La scène n'avait duré qu'une pincée de secondes, mais pour l'enfant, pour ses proches, pour le village entier tout avait soudain basculé. " Ce jour-là, écrit l'auteur de la <i>Chronique montagnarde</i> , leur destin à tous fut consigné et scellé ; comme un parchemin il n'aurait plus qu'à se dérouler". Tant de lamentation à cause d'une bourde commise par le cheikh, et d'ailleurs aussitôt réparée ?] Coupe 3 : [Roukoz, Hanna, Frem ou Wakim pour honorer Saint Plerre Paul, Georges, Roch, Jean, Ephram ou Joachim; parfois aussi des prénoms bibliques, tel Ayyoub, Moussé et Toubiyya, pour Job, Moïse et Tobie.]
814	57	Jacques	Sternberg	Univers zéro	La chute de l'histoire est coupée. Coupe 1 : : [il était tombé éperdument amoureux d'une chose qui était là, dans une vitrine de ce musée : une ravissante petite pendule du XVIIIe siècle.]
815	64	Julien	Gracq	Un beau ténébreux	Coupe 1 : [L'in vraisemblance a quelque chose de si violemment agressif que vous êtes sûr, je pense, de ma bonne foi scrupuleuse.]
816	77	Yasmina	Reza	Art	Coupe 1 : [<i>Un tableau blanc, avec des liserés blancs. Chez Serge. Posée à même le sol, une toile blanche, avec de fins liserés blancs transversaux. Serge regarde, réjouit, son tableau. Marc regarde le tableau. Serge regarde Marc qui regarde le tableau. Un long temps où tous les sentiments se traduisent sans mot.]</i>

824	104	Marcel	Pagnol	Marius	<p>une coupe, avec résumé Coupe 1: [Fanny promet à Marius que s'il part, elle l'attendra. Il finit par avouer son désir de partir.] MARIUS : Mais toi, pendant trois ans, qu'est-ce que tu ferais ?</p> <p>FANNY : Je te l'ai dit. Je t'attendrai. Nous avons convenu que tu navigueras après. Mais j'ai réfléchi : il vaut mieux « avant », parce que peut-être tu reviendras guéri. C'est très grave, un mariage. Je ne veux pas risquer de faire ton malheur, et peut-être le mien !</p> <p>MARIUS (<i>il peine à cacher son espoir</i>) : Fanny, ce n'est pas possible... je ne veux pas croire que tu parles sérieusement !</p> <p>FANNY : Parce que tu trouves que ça serait trop beau. Eh bien c'est trop beau. Va prendre ton sac.</p> <p>MARIUS : Fanny, fais bien attention de ne pas me le dire encore une fois ! Je suis sûr que si tu partais, tu m'oublieras. <i>Piquoiseau qui s'est rapproché peu à peu, entre brusquement et crie</i> :</p> <p>PIQUOISEAU : Elle l'a dit ! Elle l'a dit ! (Il va à la chambre de Marius, ouvre la porte et prend le sac de marin). Vite, vite, le pilote arrive !</p> <p>FANNY : Et ça te ferait bien plaisir, parce que tu m'aurais oubliée avant...Tu auras vu tant de choses sans moi... La Calédonie , les Iles Sous-le-vent. Ce bateau va partir sans toi et tu me le reprocheras toute ma vie... Tu n'as plus envie maintenant ?] Suppression d'un personnage.</p>
-----	-----	--------	--------	--------	---

826	113		Molière	Le Bourgeois gentilhomme	<p>Coupe 1 : [LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Fort bien ! MONSIEUR JOURDAIN. Cela sera galant, oui. LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Sans doute. Sont-ce des vers que vous lui voulez écrire ? MONSIEUR JOURDAIN. Non, non ; point de vers. LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Vous ne voulez que de la prose ? MONSIEUR JOURDAIN. Non, je ne veux ni prose ni vers. LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Il faut bien que ce soit l'un ou l'autre. MONSIEUR JOURDAIN. Pourquoi ? LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Par la raison, monsieur, qu'il n'y a, pour s'exprimer, que la prose ou les vers. MONSIEUR JOURDAIN. Il n'y a que la prose ou les vers ? LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Non, monsieur. Tout ce qui n'est point prose est vers, et tout ce qui n'est point vers est prose. MONSIEUR JOURDAIN. Et comme l'on parle, qu'est-ce que c'est donc que cela ? MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. De la prose. MONSIEUR JOURDAIN. Quoi ! quand je dis : Nicole, apportez-moi mes pantoufles, et me donnez mon bonnet de nuit, c'est de la prose ? LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Oui, monsieur. MONSIEUR JOURDAIN.</p>
-----	-----	--	---------	--------------------------	---

					Par ma foi, il y a plus de quarante ans que je dis de la prose, sans que j'en susse rien ; et je vous suis le plus obligé du monde de m'avoir appris cela.]
829	116	André	Gide	Les Faux- monnayeurs	début de la lettre
830	116	Philippe	Labro	Un début à Paris	fin de la lettre

831	128	Prosper	Mérimée	Chronique du règne de Charles IX	<p>Montage. Coupe 1 : p24 (début du texte, chapitre 1, Mila parle): [et, dans une grange, c'était une moindre affaire pour ces rats de manger un tonneau de blé que ce n'est pour moi de boire un verre de ce bon vin. Elle but, s'essuya la bouche et continua] Rq : La publication de 1829, Le preneur de rats, joue déjà sur cette adaptation. L'auteur de manuel va dans le même sens que Mérimée, en accentuant encore l'extraction. : https://fr.wikisource.org/wiki/Le_Preneur_de_rats_(Mérimée).</p> <p>Coupe 2 : [Bref, s'il n'était venu remède à ce fléau, pas un grain de blé ne fût resté dans Hamelin, et tous les habitants seraient morts de faim.] Coupe 3 : [il me semble que je le vois encore. Tous les yeux se tournèrent involontairement vers la muraille sur laquelle Mila fixait ses regards. - Vous l'avez donc vu ? demanda Mergy. - Non pas moi, mais ma grand-mère; et elle se souvenait si bien de sa figure qu'elle aurait pu faire son portrait. - et que dit-il au bourgmestre ?] Coupe 4 : [Il n'en restait plus qu'un seul dans toute la ville, et vous aller voir pourquoi. Le magicien, car s'en était un, demanda à un traînard, qui n'était pas encore rentré dans le Weser, pourquoi Klaous, le rat blanc, n'était pas encore venu. - Seigneur, répondit le rat, il est si vieux qu'il ne peut plus marcher. - Va donc le chercher toi-même, répondit le magicien. Et le rat de rebrousser chemin vers la ville, d'où il ne tarda pas à revenir avec un vieux gros rat blanc, si vieux, si vieux, qu'il ne pouvait pas se traîner. Les deux rats, le plus jeune tirant le vieux par la queue, entrèrent tous les deux dans le Weser et se noyèrent comme leurs camarades.] Coupe 5 : [Il menaça alors de se faire payer plus cher s'ils ne maintenaient leur marché au pied de la lettre. Les bourgeois firent de grands éclats de rire à cette menace, et le mirent à la porte de l'hôtel de ville, l'appelant beau preneur de rats ! injure que répétèrent les enfants de la ville en le suivant par les rues jusqu'à la Porte-Neuve.] Coupe 6 : [et les habitants de Hameln les laissèrent emmener ? Demandèrent à la fois Mergy et le capitaine.]</p>
834	141		Alain-Fournier	Le Grand Meaulnes	<p>Coupe 1 : [D'autres promeneurs couraient, jouaient à travers les avenues, chacun errant à sa guise, conduit seulement par sa libre fantaisie.] Coupe 2 : [Elle écartait de ses deux mains nues les plis de son grand manteau. Elle avait des souliers noirs très découverts. Ses chevilles étaient si fines qu'elles pliaient par instants et qu'on craignait de les voir se briser.] Coupe 3 : [Elle prononçait chaque mot d'un ton uniforme, en appuyant de la même façon sur chacun, mais en disant plus doucement le dernier... Ensuite elle reprenait son visage immobile, sa bouche un peu mordue, et ses yeux bleus regardaient fixement au loin.]</p>

835	20	Jean	Rouaud	Le Monde à peu près	<p>Coupe 1 : : fils de paysan levant la main pour [remise en cause du statut des sursitaires]. P187-188.</p> <p>Coupe 2 : [On en manquait presque tellement notre force d'indignation était inépuisable. On rêvait d'en adopter. Heureux le chanceux qui, profitant d'un formidable piston - un oncle missionnaire, par exemple - se posait comme le représentant d'une tribu du Matto Grosso menacée par les intérêts d'une puissance multinationale, et dont la survie ne dépendait que de notre signature au bas d'un tract ronéotypé. On n'était vraiment pas suspect de collusion avec la clique des affameurs liberticides. Gyf exagérait, et il en rajoutait : vous faites le jeu de tous les tigres en papier, de tous les lions en carton-pâte, que deviendraient nos frères vietnamiens - et nos sœurs, souffla la militante non maquillée - et nos sœurs, renchérit Gyf soucieux de gonfler les rangs des aoustiniens, si condamnant toute armée, vous vous opposez à la création d'une force populaire de libération, seule capable de briser les chaînes néo-colonialistes qui asservissent les peuples au nom de la logique du seul profit.]</p>
836	23	Jean	Anouilh	Antigone	<p>Coupe 1 (construction d'une conclusion): [Ah! je ris, Créon, je ris parce que je te vois à quinze ans, tout d'un coup ! C'est le même air d'impuissance et de croire qu'on peut tout. La vie t'a seulement ajouté ces petits plis sur le visage et cette graisse autour de toi.</p> <p>CRÉON, la secoue.</p> <p>Te tairas-tu, enfin ?</p> <p>ANTIGONE</p> <p>Pourquoi veux-tu me faire taire ? Parce que tu sais que j'ai raison ? Tu crois que je ne lis pas dans tes yeux que tu le sais ? Tu sais que j'ai raison, mais tu ne l'avoueras jamais parce que tu es en train de défendre ton bonheur en ce moment comme un os.</p> <p>CRÉON</p> <p>Le tien et le mien, oui, imbécile !</p> <p>ANTIGONE</p> <p>Vous me dégoûtez tous, avec votre bonheur ! Avec votre vie qu'il faut aimer coûte que coûte. On dirait des chiens qui lèchent tout ce qu'ils trouvent. Et cette petite chance pour tous les jours, si on n'est pas trop exigeant.]</p>
837	28	Jean-Jacques	Rousseau	Les Confessions	<p>Coupe 1 : [Je me souviens même d'avoir passé une nuit délicieuse hors de la ville, dans un chemin qui côtoyait le Rhône ou la Saône...]</p>

841	50	Roland, Michel	Topor, Ribes	Palace	Deux coupes longues avec résumés.
843	81	Jean	Giraudoux	La Guerre de Troie n'aura pas lieu	Coupe 1 : [Ainsi nous sommes tous deux maintenant... Nos peuples autour de l'entretien se taisent et s'écartent, mais ce n'est pas qu'ils attendent de nous une victoire sur l'inéluctable. C'est seulement qu'ils nous ont donné pleins pouvoirs, qu'ils nous ont isolés, pour que nous goûtions mieux, au-dessus de la catastrophe, notre fraternité d'ennemis. Goûtons-la. C'est un plat de riches. Savourons-la... Mais c'est tout. Le privilège des grands, c'est de voir les catastrophes d'une terrasse.]
844	98	Léo	Malet	Fièvre au Marais	Coupe 1 : [Plutôt découragé, je n'avais pas bougé de mon domicile. Je m'étais borné à téléphoner à intervalles réguliers à Hélène qui, au bureau, montait la garde. À trois heures de l'après-midi, ni le client ni le miracle ne s'étant fait annoncer, j'avais pris la direction du pégal. Mais je m'étais mis en retard, ou alors le destin veillait. Rue des Francs-Bourgeois - j'avais choisi cette succursale de préférence à une autre - je m'étais cassé le nez contre la porte du Crédit municipal, close depuis peu, mais close tout de même. J'avais alors songé que le père Cabirol, vieille connaissance qui opérait sur l'autre trottoir dans le même genre d'industrie ferait aussi bien l'affaire que son concurrent officiel, sinon mieux. J'avais franchi la voûte et, à cause de la pluie qui tombait dru, traversé tête baissée la petite cour. Au pied de l'escalier étroit et obscur, on lisait, sur une plaque émaillée, jadis bleue et blanche, et agrémentée d'une main à l'index tendu : SAMUEL CABIROL. Vente. Achat. Echange. Or. Argent. Objets divers, etc. Achat de reconnaissances des Monts de Piété. Troisième étage... Une gouttière se vidait juste à l'endroit où s'amorçait l'escalier. C'est la spécialité des gouttières. Toujours fonçant, s'autant d'un bond à travers le rideau de flotte, j'avais atterri sur les premières marches...]
849	116	Jean-Claude	Brisville	Le Fauteuil à bascule	Coupe 1 : [Paramètre important. Un an de vie chez le client, c'est peu - même pour un livre de poche. On risque de traumatiser la cible. Je propose à Horn dix-huit mois... Dix-huit mois à deux ans. Les stocks auront évidemment une rotation plus lente, et Horn là-dessus peut tiquer. Ceci dit, psychologiquement, l'autodestruction dans un délai trop bref peut engendrer une psychose de rejet à l'égard du produit. Ce n'est pas ce que nous voulons.]

850	120		Stendhal	Le Rouge et le Noir	<p>Coupe 1 : [dans le fait il est égal, si ce n'est supérieur à ce que la Suisse et les lacs d'Italie peuvent offrir de plus admirable. Si l'on monte la côte rapide qui commence à quelques pas de là, on arrive bientôt à de grands précipices bordés par des bois de chênes, qui s'avancent presque jusque sur la rivière.] suppression du présent de vérité générale, du point de vue du narrateur, je du métadiscours qui constitue une subjectivité complexe hors extrait : pourquoi évoquer ici les lacs d'Italie si ce n'est parce que Stendhal les connaît ? Elément trop large pour l'intégrer dans l'extrait.</p> <p>Coupe 2 : [La jalousie de ses frères, la présence d'un père despote et rempli d'humeur, avaient gâté aux yeux de Julien les campagnes des environs de Verrières. À Vergy, il ne trouvait point de ces souvenirs amers ; pour la première fois de sa vie, il ne voyait point d'ennemi. Quand M. de Rênal était à la ville, ce qui arrivait souvent, il osait lire ; bientôt, au lieu de lire la nuit, et encore en ayant soin de cacher sa lampe au fond d'un vase à fleurs renversé, il put se livrer au sommeil ; le jour dans l'intervalle des leçons des enfants, il venait dans ces rochers avec le livre, unique règle de sa conduite et objet de ses transports. Il y trouvait à la fois bonheur, extase et consolation dans les moments de découragement.] Fin du chapitre.</p> <p>Coupe 3 : [Ses regards le lendemain, quand il revit madame de Rênal, étaient singuliers ; il l'observait comme un ennemi avec lequel il va falloir se battre. Ces regards, si différents de ceux de la veille, firent perdre la tête à madame de Rênal ; elle avait été bonne pour lui, et il paraissait fâché. Elle ne pouvait détacher ses regards des siens.</p> <p>La présence de madame Derville permettait à Julien de moins parler et de s'occuper davantage de ce qu'il avait dans la tête. Son unique affaire, toute cette journée, fut de se fortifier par la lecture du livre inspiré qui retrempait son âme.</p> <p>Il abrégéa beaucoup les leçons des enfants, et ensuite, quand la présence de madame de Rênal vint le rappeler tout à fait aux soins de sa gloire, il décida qu'il fallait absolument qu'elle permît ce soir-là que sa main restât dans la sienne.</p> <p>Le soleil en baissant, et rapprochant le moment décisif, fit battre le cœur de Julien d'une façon singulière. La nuit vint. Il observa avec une joie qui lui ôta un poids immense de dessus n'est pas une coupe mais une <i>ellipse</i>. La jalousie de ses frères, la présence d'un père despote et rempli d'humeur, avaient gâté aux yeux de Julien les campagnes des environs de Verrières. À Vergy, il ne trouvait point de ces souvenirs amers ; pour la première fois de sa vie, il ne voyait point d'ennemi. Quand M. de Rênal était à la ville, ce qui arrivait souvent, il osait lire ; bientôt, au lieu de lire la nuit, et encore en ayant soin de cacher sa lampe au fond d'un vase à fleurs renversé, il put se livrer au sommeil ; le jour dans l'intervalle des leçons des enfants, il venait dans ces rochers avec le livre,</p>
-----	-----	--	----------	---------------------	--

					<p>unique règle de sa conduite et objet de ses transports. Il y trouvait à la fois bonheur, extase et consolation dans les moments de découragement.]</p>
--	--	--	--	--	---

853	129		Voltaire	Candide ou l'optimiste	<p>Coupe non mentionnée : [et qu'on avait empalé plusieurs de leurs amis.] Coupe 1 : [Ayant dit ces mots, il fit entrer les étrangers dans sa maison ; ses deux filles et ses deux fils leur présentèrent plusieurs sortes de sorbets qu'ils faisaient eux-mêmes, du kaïmak piqué d'écorces de cédrat confit, des oranges, des citrons, des limons, des ananas, des dattes, des pistaches, du café de Moka qui n'était point mêlé avec le mauvais café de Batavia et des îles. Après quoi les deux filles de ce bon musulman parfumèrent les barbes de Candide, de Pangloss, et de Martin.</p> <p>« Vous devez avoir, dit Candide au Turc, une vaste et magnifique terre ? — Je n'ai que vingt arpents, répondit le Turc ; je les cultive avec mes enfants ; le travail éloigne de nous trois grands maux, l'ennui, le vice, et le besoin. »] Coupe 2 (avec résumé) : [car enfin Églon, roi des Moabites, fut assassiné par Aod ; Absalon fut pendu par les cheveux et percé de trois dards ; le roi Nadab, fils de Jéroboam, fut tué par Baasa ; le roi Éla, par Zambri ; Ochosias, par Jéhu ; Athalie, par Joïada ; les rois Joachim, Jéchonias, Sédécias, furent esclaves. Vous savez comment périrent Crésus, Astyage, Darius, Denys de Syracuse, Pyrrhus, Persée, Annibal, Jugurtha, Arioviste, César, Pompée, Néron, Othon, Vitellius, Domitien, Richard II d'Angleterre, Édouard II, Henri VI, Richard III, Marie Stuart, Charles Ier, les trois Henri de France, l'empereur Henri IV ? Vous savez... —]</p>
857	42		Louis Aragon	Les Beaux quartiers	Une coupe. P206 OC. Le texte est l'assemblage de deux citations.
858	52		Montesquieu	Lettres persanes	<p>Coupe 1 : [Que me serviroit de te faire une description exacte de leur habillement et de leurs parures ? Une mode nouvelle viendrait détruire tout mon ouvrage, comme celui de leurs ouvriers ; et, avant que tu eusses reçu ma lettre, tout seroit changé.] Coupe 2 : [il s'imagine que c'est quelque Américaine qui y est représentée, ou que le peintre a voulu exprimer quelque une de ses fantaisies.]</p>
860	78	Emile	Zola	L'Assommoir	7 coupes : Montage/résumé- OC 441-447 : l'extrait couvre en réalité 6 pages. Montage. 1e partie : présentation par l'extraction.
863	146	Jorge	Semprun	L'Écriture ou la Vie	<p>Coupe 1 : [Je vivais à Madrid, pourtant, à cette époque, la plupart du temps. J'avais retrouvé avec la langue de mon enfance toute la complicité, la passion, la méfiance et le goût du défi qui fondent l'intimité d'une écriture. De surcroît, je savais déjà (alors que les petits poèmes qui charmaient tant Claude Edmonde Magny n'étaient plus qu'un souvenir, à peine un souvenir : ils ne survivaient allusivement que dans le texte de sa Lettre sur le pouvoir d'écrire qui m'accompagnait dans mes voyages, que je relisais parfois ; alors que la pièce de théâtre que j'avais écrite à la fin des années quarante, Soledad, n'avait été qu'un exercice intime, pour me prouver à moi-même que ce n'était pas par impuissance ou par paresse que je n'écrivais pas, mais de propos délibéré), je savais déjà que le jour où le pouvoir d'écrire me serait rendu – où j'en reprendrais possession – je pourrais choisir ma langue maternelle.] Coupe 2 : [Cette chose – idée, réalité – pour laquelle on s'est</p>

					tellement battu, pour laquelle tant de sang aura été versé, les origines, est celle qui vous appartient le moins, où la part de vous-même est la plus aléatoire, la plus hasardeuse : la plus bête, aussi. Bête de bêtise et de bestialité. Je n'avais donc pas choisi mes origines, ni ma langue maternelle. Ou plutôt, j'en avais choisi une, le français. On me dira que j'y avais été contraint par les circonstances de l'exil, du déracinement. Ce n'est vrai qu'en partie, en toute petite partie. Combien d'Espagnols ont refusé la langue de l'exil ? Ont conservé leur accent, leur étrangeté linguistique, dans l'espoir pathétique, irraisonné, de rester eux-mêmes ? C'est-à-dire autres ? Ont délibérément limité leur usage correct du français à des fins instrumentales ?]
864	146	Vassilis	Alexakis	Paris-Athènes	Coupe 1 : [Je m'en suis rendu compte brusquement, un jour où je me promenais sur le boulevard des Capucines. J'ai pensé que personne dans ce pays ne m'avait connu enfant, que je n'avais aucune place dans la mémoire des autres, qu'ils n'en avaient pas non plus dans la mienne puisque leur enfance m'était totalement étrangère. Les seuls Français que je connaisse depuis toujours sont mes enfants.]
871	91	Jules	Verne	La journée d'un Américain en 2890	Coupe non mentionnée : [- oui, des chevaux !] + erreur sur <i>téléphote</i> , qui donne lieu à une question : à votre avis, qu'est-ce que le télépote ?
872	102	Daniel	Pennac	Au bonheur des ogres	Coupe 1 : [dans le regard du même, je lis clairement que le massacre des bébés phoques, c'est moi]. Coupe 2 : [(dehors, Théo poireaute toujours à la porte du photomaton. Il ne faudra pas que j'oublie de lui demander un double de sa photo pour l'album du petit.)] Coupe 3 : [ça y est, le moment est venu d'amorcer ma propre pompe lacrymale. Ce que je fais en détournant les yeux. Par la baie vitrée, je plonge mon regard dans le maelström du Magasin ? Un cœur impitoyable pulse des globules supplémentaires dans les artères bouchées. L'humanité entière me paraît ramper sous un gigantesque paquet cadeau. De jolis ballons translucides montent sans discontinuer du rayon des jouets pour s'agglutiner là-haut, contre la verrière dépolie. La lumière du jour filtre à travers ces grappes multicolores. C'est beau. La cliente essaie en vain d'interrompre Lehmann qui, impitoyable, dresse mon curriculum à venir. Pas brillant. Deux ou trois emplois minables, nouvelles exclusions, le chômage définitif, un hospice, et la fosse commune en perspective. Quand les yeux de la cliente se reportent sur moi, je suis en larmes. Lehmann n'élève pas la voix, il enfonce méthodiquement le clou.]

875	105	Françoise	Laborde	Dix jours en mars à Bruxelles	Coupe 1 : [elle a laissé la fenêtre ouverte pour mieux sentir la présence familière et rassurante des grands arbres dans le jardin de la maison voisine. La nuit est tombée depuis longtemps et la chambre est plongée dans l'ombre. La lumière du bureau, dans l'entrée, dessine un triangle au pied de la porte entrebaillée] Coupe 2 : quatre paragraphes donnant des éléments essentiels pour la suite du récit : introduction du personnage de Louis. Suppression de personnages. Ne sont gardés que les éléments permettant de créer une atmosphère d'intrigue policière (cf. présentation).
879	119	Martin	Winckler	La Maladie de Sachs	Coupe 1 : longue - suppression d'un sous-thème : les patients qui ne viennent plus. Coupe 2 : longue - suppression d'éléments sur le contexte social.
884	25	Blaise	Cendrars	Anthologie nègre	Coupe 1 (élimine répétition propre au style du récit cosmogonique) : [Nzamé a fait toute chose : le ciel, le soleil, la lune, les étoiles, les animaux, les plantes, tout.] Coupe 2 : [Mais entre tous les animaux, l'éléphant resta le premier, le tigre eut le second rang et le singe le troisième, car c'étaient eux que Mèbère et Nkwa avaient d'abord choisis.]
889	123	Marie	Darrieus ecq	Toi et Moi : titre de l'ouvrage non cité - Zoo ?	Quatre coupes de structure.
890	124	Michel	Tournier	La goutte d'or	Deux coupes longues : p146-147, condensation. Deux extraits différents. La première partie permet la contextualisation.
892	198	Guillaume	Apollinaire	Alcools	Début coupé
907	239	Charles	Baudelaire	Tableaux parisiens	Coupe 1 : [Je veux, pour composer chastement mes églogues, Coucher auprès du ciel, comme les astrologues, Et, voisin des clochers, écouter en rêvant Leurs hymnes solennels emportés par le vent.]
921	45	Alexandre	Dumas	Mémoires	Coupe non mentionnée : [de cette façon, je prenais ma leçon sans pécher.]
923	48-53	Alexandre	Dumas (d'après)	Les Trois mousquetaires	Adaptation radiophonique avec raccords.
929	82	Claire	Etcherelli	Elise ou la vraie vie	Montage d'extraits avec raccords pour dépeindre la journée d'une nouvelle ouvrière.
930	86	Philippe	Saint-Gil	Le Barrage	un extrait + montages d'extrait "d'après". Changement générique : du roman au théâtre.
931	139	Francis	Veber	L'enlèvement	"d'après" : des coupes et des modifications existent probablement.
932	141		Arrabal	Pique-nique en campagne	Les didascalies sont des raccords.

950	201	Georges	Perec	Les Choses, Une histoire des années 60	Coupe non mentionnée : [Certains jours l'absence d'espace devenait tyrannique, ils étouffaient. Mais ils avaient beau reculer les limites de leur deux pièces, abattre des murs, susciter des couloirs, des placards, des déménagements, imaginer des penderies modèles, annexer en rêve les appartements voisins, ils finissaient toujours par se retrouver dans ce qui étaient leur lot, leur seul lot : trente-cinq mètres carrés. Des arrangements judicieux auraient sans doute été possibles : une cloison pouvait sauter, libérant un vaste coin mal utilisé, un meuble trop gros pouvait être avantageusement remplacé, une série de placards pouvait surgir.]
952	215	Pierre	Loti	Le roman d'un enfant	Coupe non mentionnée : [((une ligne de dunes me la cachait, à cause de ma très petite taille))] Coupe non mentionnée : [Après le dîner donc, à la tombée de la nuit, je m'échappai seul dehors. L'air vif, âpre, sentait je ne sais quoi d'inconnu, et un bruit singulier, à la fois faible et immense, se faisait derrière les petites montagnes de sable auxquelles un sentier conduisait. Tout m'effrayait, ce bout de sentier inconnu, ce crépuscule tombant d'un ciel couvert, et aussi la solitude de ce coin de village... Cependant, armé d'une de ces grandes résolutions subites, comme les bébés les plus timides en prennent quelquefois, je partis d'un pas ferme...]
955	221	Francis	Jammes	Choix de poèmes	une coupe-raccord.
971	286	Alfred	de Musset	non mentionné : l'extrait du poème est coupé du recueil : citation sans source. (extrait de poésies nouvelles)	Il s'agit des premiers vers
972	286	Arthur	Rimbaud	non mentionné : l'extrait du poème est coupé du recueil : citation sans source.	Il s'agit des premiers vers
995	9	Jules	Romains	Les Hommes de bonne volonté	une coupe longue

997	11	Victor	Hugo	Les Châtiments	<p>une coupe : [Au levant, au couchant, partout, au sud, au pôle, Avec de vieux fusils sonnans sur leur épaule, Passant torrents et monts, Sans repos, sans sommeil, coudes percés, sans vivres, Ils allaient, fiers, joyeux, et soufflant dans des cuivres Ainsi que des démons !</p> <p>La Liberté sublime emplissait leurs pensées. Flottes prises d'assaut, frontières effacées Sous leur pas souverain, Ô France, tous les jours, c'était quelque prodige, Chocs, rencontres, combats ; et Joubert sur l'Adige, Et Marceau sur le Rhin !</p> <p>On battait l'avant-garde, on culbutait le centre ; Dans la pluie et la neige et de l'eau jusqu'au ventre, On allait ! en avant ! Et l'un offrait la paix, et l'autre ouvrait ses portes, Et les trônes, roulant comme des feuilles mortes, Se dispersaient au vent !]</p>
1000	16	Jean	Anouilh	Les Poissons rouges	Montage de deux extraits : Actes II et IV
1001	17	Jean	de la Bruyère	Les Caractères	<p>une coupe : [Il n'occupe point de lieu, il ne tient point de place ; il va les épaules serrées, le chapeau abaissé sur ses yeux pour n'être point vu ; il se replie et se renferme dans son manteau ; il n'y a point de rues ni de galeries si embarrassées et si remplies de monde, où il ne trouve moyen de passer sans effort, et de se couler sans être aperçu. Si on le prie de s'asseoir, il se met à peine sur le bord d'un siège ; il parle bas dans la conversation, et il articule mal ; libre néanmoins sur les affaires publiques, chagrin contre le siècle, médiocrement prévenu des ministres et du ministère.] = la coupe vise à équilibrer le dyptique Giton/Phédon.</p>
1002	18	Jean-Paul	Sartre	Les Chemins de la liberté	<p>Coupe 1 : [Il s'approcha de Brunet et le secoua par les épaules : il l'aimait très fort. - Sacré vieux racoleur, lui dit-il, sacrée putain. Ça me fait plaisir que tu me dises tout ça. Brunet lui sourit distraitement : il suivait son idée. Il dit :</p>

					- Tu as renoncé à tout pour être libre. Fais un pas de plus, renonce à ta liberté elle-même, et tout te sera rendu.]
1003	19		Drieu la Rochelle	Gilles	coupe avec résumé/raccord : deux extraits sont réunis.
1006	24	François	Mauriac	Nouveau bloc-notes	une coupe longue pour construire l'introduction
1007	26	Catherine	Paysan	Nous autres les Sanchez	deux coupes
1011	30	Marcel	Pagnol	La Femme du boulanger	une coupe longue pour construire l'introduction
1012	32	Georges	Bernanos	Journal d'un curé de campagne	Coupe 1 : [Les confrères parlent de lui pour le doyenné d'Heuchin...]

1014	36	Charles	Péguy	Présentation de la Beauce à Notre-Dame de Chartres	<p>Quatre coupes : "morceaux choisis" du poème.</p> <p>Un homme de chez nous a fait ici jaillir, Depuis le ras du sol jusqu'au pied de la croix, Plus haut que tous les saints, plus haut que tous les rois, La flèche irréprochable et qui ne peut faillir. /C'est la gerbe et le blé qui ne périra point, Qui ne fanera point au soleil de septembre, Qui ne gèlera point aux rigueurs de décembre, C'est votre serviteur et c'est votre témoin. /C'est la tige et le blé qui ne pourrira pas, Qui ne flétrira point aux ardeurs de l'été. Qui ne moisira point dans un hiver gâté, Qui ne transira point dans le commun trépas. /C'est la pierre sans tache et la pierre sans faute, La plus haute oraison qu'on ait jamais portée, La plus droite raison qu'on ait jamais jetée, Et vers un ciel sans bord la ligne la plus haute. /Celle qui ne mourra le jour d'aucunes morts, Le gage et le portrait de nos arrachements. L'image et le tracé de nos redressements, La laine et le fuseau des plus modestes sorts. /Nous arrivons vers vous du lointain Paris. Nous avons pour trois jours quitté notre boutique, Et l'archéologie avec la sémantique, Et la maigre Sorbonne et ses pauvres petits. /D'autres viendront vers vous du lointain Beauvais. Nous avons pour trois jours laissé notre négoce, Et la rumeur géante et la ville colosse, D'autres viendront vers vous du lointain Cambrésis. /Nous arrivons vers vous de Paris capitale. C'est là que nous avons notre gouvernement, Et notre temps perdu dans le lanternement, Et notre liberté décevante et totale.</p>
------	----	---------	-------	--	---

1015	37	Marcel	Proust	A la Recherche du temps perdu	<p>Coupe 1 : [Même cet amour pour une phrase musicale sembla un instant devoir amorcer chez Swann la possibilité d'une sorte de rajeunissement. Depuis si longtemps il avait renoncé à appliquer sa vie à un but idéal et la bornait à la poursuite de satisfactions quotidiennes, qu'il croyait, sans jamais se le dire formellement, que cela ne changerait plus jusqu'à sa mort; bien plus, ne se sentant plus d'idées élevées dans l'esprit, il avait cessé de croire à leur réalité, sans pouvoir non plus la nier tout à fait. Aussi avait-il pris l'habitude de se réfugier dans des pensées sans importance qui lui permettaient de laisser de côté le fond des choses. De même qu'il ne se demandait pas s'il n'eût pas mieux fait de ne pas aller dans le monde, mais en revanche savait avec certitude que s'il avait accepté une invitation il devait s'y rendre et que s'il ne faisait pas de visite après il lui fallait laisser des cartes, de même dans sa conversation il s'efforçait de ne jamais exprimer avec coeur une opinion intime sur les choses, mais de fournir des détails matériels qui valaient en quelque sorte par eux-mêmes et lui permettaient de ne pas donner sa mesure. Il était extrêmement précis pour une recette de cuisine, pour la date de la naissance ou de la mort d'un peintre, pour la nomenclature de ses oeuvres. Parfois, malgré tout, il se laissait aller à émettre un jugement sur une oeuvre, sur une manière de comprendre la vie, mais il donnait alors à ses paroles un ton ironique comme s'il n'adhérait pas tout entier à ce qu'il disait. Or, comme certains valétudinaires chez qui tout d'un coup, un pays où ils sont arrivés, un régime différent, quelquefois une évolution organique, spontanée et mystérieuse, semblent amener une telle régression de leur mal qu'ils commencent à envisager la possibilité inespérée de commencer sur le tard une vie toute différente, Swann trouvait en lui, dans le souvenir de la phrase qu'il avait entendue, dans certaines sonates qu'il s'était fait jouer, pour voir s'il ne l'y découvrirait pas, la présence d'une de ces réalités invisibles auxquelles il avait cessé de croire et auxquelles, comme si la musique avait eu sur la sécheresse morale dont il souffrait une sorte d'influence élective, il se sentait de nouveau le désir et presque la force de consacrer sa vie. Mais n'étant pas arrivé à savoir de qui était l'oeuvre qu'il avait entendue, il n'avait pu se la procurer et avait fini par l'oublier. Il avait bien rencontré dans la semaine quelques personnes qui se trouvaient comme lui à cette soirée et les avait interrogées; mais plusieurs étaient arrivées après la musique ou parties avant; certaines pourtant étaient là pendant qu'on l'exécutait mais étaient allées causer dans un autre salon, et d'autres restées à écouter n'avaient pas entendu plus que les premières. Quant aux maîtres de maison ils savaient que c'était une oeuvre nouvelle que les artistes qu'ils avaient engagés avaient demandé à jouer; ceux-ci étant partis en tournée, Swann ne put pas en savoir davantage. Il avait bien des amis musiciens, mais tout en se rappelant le plaisir spécial et intraduisible que lui avait fait la phrase, en voyant devant ses yeux les formes qu'elle dessinait, il était pourtant incapable de la leur chanter. Puis il cessa d'y penser.]</p>
------	----	--------	--------	-------------------------------	--

1016	38	Emile	Zola	Les Rougon-Macquart, L'Œuvre	<p>Coupe 1 : [Sa voix s'éteignit de nouveau, il bégayait, n'arrivait pas à formuler la sourde éclosion d'avenir qui montait en lui. Un grand silence tomba, pendant qu'il achevait d'ébaucher le veston de velours, frémissant.</p> <p>Sandoz l'avait écouté, sans lâcher la pose. Et, le dos tourné, comme s'il eût parlé au mur, dans un rêve ; il dit alors à son tour :</p> <p>— Non, non, on ne sait pas, il faudrait savoir... Moi, chaque fois qu'un professeur a voulu m'imposer une vérité, j'ai eu une révolte de défiance, en songeant : « Il se trompe ou il me trompe. » Leurs idées m'exaspèrent, il me semble que la vérité est plus large... Ah ! que ce serait beau, si l'on donnait son existence entière à une œuvre, où l'on tâcherait de mettre les choses, les bêtes, les hommes, l'arche immense ! Et pas dans l'ordre des manuels de philosophie, selon la hiérarchie imbécile dont notre orgueil se berce ; mais en pleine coulée de la vie universelle, un monde où nous ne serions qu'un accident, où le chien qui passe, et jusqu'à la pierre des chemins, nous complèteraient, nous expliqueraient ; enfin, le grand tout, sans haut ni bas, ni sale ni propre, tel qu'il fonctionne... Bien sûr, c'est à la science que doivent s'adresser les romanciers et les poètes, elle est aujourd'hui l'unique source possible. Mais, voilà ! que lui prendre, comment marcher avec elle ? Tout de suite, je sens que je patauge... Ah ! si je savais, si je savais, quelle série de bouquins je lancerais à la tête de la foule !</p> <p>Il se tut, lui aussi. L'hiver précédent, il avait publié son premier livre, une suite d'esquisses aimables, rapportées de Plassans, parmi lesquelles quelques notes plus rudes indiquaient seules le révolté, le passionné de vérité et de puissance. Et, depuis, il tâtonnait, il s'interrogeait dans le tourment des idées, confuses encore, qui battaient son crâne. D'abord, épris des besognes géantes, il avait eu le projet d'une genèse de l'univers, en trois phases : la création, rétablie d'après la science ; l'histoire de l'humanité, arrivant à son heure jouer son rôle, dans la chaîne des êtres ; l'avenir, les êtres se succédant toujours, achevant de créer le monde, par le travail sans fin de la vie. Mais il s'était refroidi devant les hypothèses trop hasardées de cette troisième phase ; et il cherchait un cadre plus resserré, plus humain, où il ferait tenir pourtant sa vaste ambition.]</p> <p>Coupe 2 : [Dès qu'ils étaient ensemble, le peintre et l'écrivain en arrivaient d'ordinaire à cette exaltation. Ils se fouettaient mutuellement, ils s'affolaient de gloire ; et il y avait là une telle envolée de jeunesse, une telle passion du travail, qu'eux-mêmes souriaient ensuite de ces grands rêves d'orgueil, ragaillardis, comme entretenus en souplesse et en force.]</p> <p>Coupe de suppression du contexte non immédiat</p>
------	----	-------	------	------------------------------	--

1025	68	Henry	de Montherlant	Fils de personne	une coupe []
1026	69	Henry	de Montherlant	Demain il fera jour	deux coupes []
1028	71	Hervé	Bazin	Vipère au poing	Coupe 1 : [Mme Rezeau vient de trouver la réponse du berger à la bergère. Que va-t-il se passer ?]
1029	72	Jean-Jacques	Rousseau	Emile ou de l'Education	<p>Coupe 1 : [Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable : et l'on prétend élever un enfant par la raison ! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés ; mais en leur parlant dès leur bas âge une langue qu'ils n'entendent point, on les accoutume à se payer de mots, à contrôler tout ce qu'on leur dit, à se croire aussi sages que leurs maîtres, à devenir disputeurs et mutins ; et tout ce qu'on pense obtenir d'eux par des motifs raisonnables, on ne l'obtient jamais que par ceux de convoitise, ou de crainte, ou de vanité, qu'on est toujours forcé d'y joindre.] Coupe 2 : [Locke lui-même y eût à coup sûr été fort embarrassé.] Coupe 3 : [très longue ! plusieurs pages] Coupe non mentionnée : [Pensez-vous qu'ils ne commentent pas à leur manière vos explications diffuses, et qu'ils n'y trouvent pas de quoi se faire un système à leur portée, qu'ils sauront vous opposer dans l'occasion ? Ecoutez un petit bonhomme qu'on vient d'endoctriner ; laissez-le jaser, questionner, extravaguer à son aise et vous allez être surpris du tour étrange qu'ont pris vos raisonnements dans son esprit : il confond tout, il renverse tout, il vous impatiente, il vous désole quelquefois par des objections imprévues ; il vous réduit à vous taire, ou à le faire taire ; et que peut-il penser de ce silence de la part d'un homme qui aime tant à parler ? Si jamais il remporte cet avantage, et qu'il s'en aperçoive, adieu l'éducation ; tout est fini dès ce moment, il ne cherche plus à s'instruire, il cherche à vous réfuter.] Coupe 4 : [ne vous hâtez jamais d'agir que pour empêcher d'agir les autres ; je le répéterai sans cesse, renvoyez, s'il se peut, une bonne instruction, de peur d'en donner une mauvaise. Sur cette terre, dont la nature eût fait le premier paradis de l'homme, craignez d'exercer l'emploi du tentateur en voulant donner à l'innocence la connaissance du bien et du mal ; ne pouvant empêcher que l'enfant ne s'instruise au dehors par des exemples, bornez toute votre vigilance à imprimer ces exemples dans son esprit sous l'image qui lui convient.</p> <p>Les passions impétueuses produisent un grand effet sur l'enfant qui en est témoin, parce qu'elles ont des signes très sensibles qui le frappent et le forcent d'y faire attention. La colère surtout est si bruyante dans ses emportements, qu'il est impossible de ne pas s'en apercevoir étant à portée. Il</p>

					ne faut pas demander si c'est là pour un pédagogue l'occasion d'entamer un beau discours. Eh ! point de beaux discours, rien du tout, pas un seul mot.]
1031	76	Marcel	Aymé	La Tête des autres	<p>Coupe longue pour créer une introduction. [Le verdict a été rendu tard et j'ai dû ensuite écouter le chef de cabinet de Robichon qui m'a tenu encore vingt minutes.</p> <p>Renée : Et en entrant, vous nous avez fait marcher en prenant une mine d'enterrement, comme si le type avait été acquitté! (Mutine.) C'est vilain, ce que vous avez fait là, procureur Maillard.</p> <p>Renée et Juliette prennent Maillard chacune par un bras.</p> <p>Juliette : Oui, c'est très vilain et nous sommes tous très fâchés.</p> <p>Maillard : Je demande pardon à tous et je promets de ne plus le faire jamais.</p>

					<p>Juliette : On lui pardonne?</p> <p>Renée : Pour cette fois, on lui pardonne parce que c'est un homme inouï, formidable, génial!</p> <p>Louis : J'avoue que je ne m'attendais pas à une condamnation à mort.</p> <p>Maillard : Très franchement, je n'y croyais pas non plus. Bien sûr, il s'agissait d'un crime crapuleux. Mon bonhomme avait assassiné une ; vieille dame pour la voler, mais, après tout, il n'y avait pas de preuve décisive. En somme, il existait un faisceau de très graves présomptions, mais qui n'étaient tout de même que des présomptions. Les empreintes digitales, qui étaient d'ailleurs bien les siennes, ne constituaient pas non plus une charge suffisante. La défense avait beau jeu. Vous n'avez qu'une certitude morale, plaide Maître Lancry. Et, au bout du compte, c'était vrai.</p> <p>Louis : Évidemment sa position était forte. Vous avez dû vous démener comme un diable.]</p>
1033	79	Marcel	Pagnol	Topaze	<p>deux coupes : coupe longue d'introduction.</p> <p>Coupe 2 : Roger – Et vous huit cent cinquante. Comparez.</p> <p>Castel-Bénac (il éclate) – Mais, nom de Dieu, qui est-ce qui est conseiller municipal ? C'est vous ou c'est moi ?</p> <p>Roger – Cher ami, vous sortez de la question]</p>
1035	82	Jean-Jacques	Rousseau	Discours sur l'origine de l'inégalité	<p>Coupe longue pour créer une introduction.</p>
1036	83	Victor	Hugo	Ruy Blas	<p>Coupe 1 [Nous avons, depuis Philippe Quatre, Perdu le Portugal, le Brésil, sans combattre ; En Alsace Brisach, Steinfort en Luxembourg ; et toute la Comté jusqu'au dernier faubourg ; Le Roussillon, Ormuz, Goa, cinq mille lieues De côte, et Fernambouc, et les Montagnes Bleues ! Mais voyez. — Du ponant jusques à l'orient, L'Europe, qui vous hait, vous regarde en riant. Comme si votre roi n'était plus qu'un fantôme, La Hollande et l'Anglais partagent ce royaume ; Rome vous trompe ; il faut ne risquer qu'à demi Une armée en Piémont, quoique pays ami ; La Savoie et son duc sont pleins de précipices ; La France pour vous prendre, attend des jours propices ; L'Autriche aussi vous guette. — Et l'infant bavarois</p>

					Se meurt, vous le savez. — Quant à vos vice-rois, Médina, fou d’amour, emplit Naples d’esclandres, Vaudémont vend Milan, Leganez perd les Flandres. Quel remède à cela ? —]
1038	86		Molière	Le Malade imaginaire	<p>Coupe non mentionnée : [Allons donc, que l’on batte comme il faut. Ah ! je vous ferai bien aller comme vous devez. Ouais ! ce poulx-là fait l’impertinent ; je vois bien que vous ne me connaissez pas encore]</p> <p>Coupe non mentionnée : [Et quelquefois il me prend des douleurs dans le ventre, comme si c’étoient des coliques.]</p> <p>Coupe non mentionnée : [Et le soir, de petits pruneaux pour lâcher le ventre ;]</p> <p>Coupe non mentionnée : [du gruau et du riz, et des marrons et des oublies, pour coller et conglutiner.]</p>
1040	90	Jean	Anouilh	Ornifle	une coupe []
1109	64		Abbé Prévost	Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut	<p>coupe 1 : [dans celui de Manon] coupe 2 : [La faim me causerait quelque méprise fatale : je rendrais quelque jour le dernier soupir en croyant en pousser un d’amour. Je t’adore, compte là-dessus ; mais laisse-moi pour quelque temps le ménagement de notre fortune. Malheur à qui va tomber dans mes filets ! je travaille pour rendre mon chevalier riche et heureux. Mon frère t’apprendra des nouvelles de ta Manon ; il te dira qu’elle a pleuré de la nécessité de te quitter. »] coupe 3 : [car j’ignore encore aujourd’hui par quelle espèce de sentiments je fus alors agité. Ce fut une de ces situations uniques, auxquelles on n’a rien éprouvé qui soit semblable : on ne saurait les expliquer aux autres, parce qu’ils n’en ont pas l’idée ; et l’on a peine à se les bien démêler à soi-même, parce qu’étant seules de leur espèce, cela ne se lie à rien dans la mémoire, et ne peut même être rapproché d’aucun sentiment connu. Cependant, de quelque nature que fussent les miens, il est certain qu’il devait y entrer de la douleur, du dépit, de la jalousie et de la honte. Heureux, s’il n’y fût pas entré encore plus d’amour ! Elle m’aime, je le veux croire ; mais ne faudrait-il pas, m’écriai-je, qu’elle fût un monstre pour me haïr ? Quels droits eût-on jamais sur un cœur que je n’aie pas sur le sien ? Que me reste-t-il à faire pour elle, après tout ce que je lui ai sacrifié ? Cependant elle m’abandonne ! et l’ingrate se croit à couvert de mes reproches en disant qu’elle ne cesse pas de m’aimer !] Coupe 4 : [Je ne l’ai pas appréhendée, moi qui m’y expose si volontiers pour elle en renonçant à ma fortune et aux douceurs de la maison de mon père ; moi qui me suis retranché jusqu’au nécessaire pour satisfaire ses petites humeurs et ses caprices ! Elle m’adore, dit-elle.] + coupe non mentionnée : Si tu m’adorais, ingrate, [je sais bien de qui tu aurais pris des conseils] ; tu ne m’aurais pas quitté, du moins, sans me dire adieu.</p>

1110	65	Jean	Giraudoux	La Guerre de Troie n'aura pas lieu	Coupe 1 , linguistique : [fût-ce la plus aimée] Coupe 2 : [au nez rougi par les pleurs, le son du premier rire de blanchisseuse ou de fruitière, après les adieux enrourés par le désespoir] Coupe 3 : [toutes les femmes sont créées à nouveau pour vous, toutes sont à vous, et cela dans la liberté, la dignité, la paix de votre conscience...]
1115	138	Albert	Cohen	Belle du Seigneur	Coupe 1 : [Ennobli de sociale importance, il répondit au salut de l'huissier par un hochement protecteur et se'ngagea dans le long couloir, humant la chère odeur d'encaustique et saluant avec féminité tous supérieurs rencontrés (...)"Cochon!" cria-t-il à son chef.] Coupe 2 : [Si le travail subséquent sur un dossier lui était douloureux, la première prise de contact lui en était agréable. Il aimait à en suivre les péripéties et les voyages sur les minutes de gauche où s'échangeaient les brèves correspondances de collègue à collègue ; à déceler, sous les formules courtoises, des ironies, des aigreurs, des hostilités; ou même, plaisir raffiné, à deviner et déguster ce qu'il appelait des crasses ou des coups de Jarnac. Bref,]

1117	226	Victor	Hugo	Les rayons et les ombres	<p>Coupe 1 : [Combien de patrons morts avec leurs équipages ! L'ouragan de leur vie a pris toutes les pages Et d'un souffle il a tout dispersé sur les flots ! Nul ne saura leur fin dans l'abîme plongée. Chaque vague en passant d'un butin s'est chargée ; L'une a saisi l'esquif, l'autre les matelots !]</p> <p>Coupe 2: [On s'entretient de vous parfois dans les veillées. Maint joyeux cercle, assis sur des ancrs rouillées, Mêle encor quelque temps vos noms d'ombre couverts Aux rires, aux refrains, aux récits d'aventures, Aux baisers qu'on dérobe à vos belles futures, Tandis que vous dormez dans les goëmons verts ! On demande : — Où sont-ils ? sont-ils rois dans quelque île ? Nous ont-ils délaissés pour un bord plus fertile ? — Puis votre souvenir même est enseveli.]</p> <p>coupe 3 : [Bientôt des yeux de tous votre ombre est disparue. L'un n'a-t-il pas sa barque et l'autre sa charrue ? Seules, durant ces nuits où l'orage est vainqueur, Vos veuves aux fronts blancs, lasses de vous attendre, Parlent encor de vous en remuant la cendre De leur foyer et de leur cœur ! Et quand la tombe enfin a fermé leur paupière, Rien ne sait plus vos noms, pas même une humble pierre Dans l'étroit cimetière où l'écho nous répond, Pas même un saule vert qui s'effeuille à l'automne, Pas même la chanson naïve et monotone Que chante un mendiant à l'angle d'un vieux pont ! Où sont-ils, les marins sombrés dans les nuits noires ?]</p> <p>Coupe 4 [Flots profonds redoutés des mères à genoux ! Vous vous les racontez en montant les marées, Et c'est ce qui vous fait ces voix désespérées Que vous avez le soir quand vous venez vers nous !</p>
------	-----	--------	------	--------------------------	---

1118	227	Charles	Baudelaire	Les Fleurs du Mal, Spleen et Idéal	<p>Coupe 1 : Tu te plais à plonger au sein de ton image ; Tu l'embrasses des yeux et des bras, et ton cœur Se distrait quelquefois de sa propre rumeur Au bruit de cette plainte indomptable et sauvage.</p> <p>Coupe 2 : Et cependant voilà des siècles innombrables Que vous vous combattez sans pitié ni remord, Tellement vous aimez le carnage et la mort, Ô lutteurs éternels, ô frères implacables !</p>
1123	36		Stendhal	De l'amour	<p>Coupe 1 : [Un voyageur parle de la fraîcheur des bois d'orangers à Gênes, sur le bord de la mer, durant les jours brûlants de l'été : quel plaisir de goûter cette fraîcheur avec elle ! Un de vos amis se casse le bras à la chasse : quelle douceur de recevoir les soins d'une femme qu'on aime ! Être toujours avec elle et la voir sans cesse vous aimant ferait presque bénir la douleur ; et vous partez du bras cassé de votre ami pour ne plus douter de l'angélique bonté de votre maîtresse. En un mot, il suffit de penser à une perfection pour la voir dans ce qu'on aime. Ce phénomène, que je me permets d'appeler la cristallisation, vient de la nature qui nous commande d'avoir du plaisir et qui nous envoie le sang au cerveau, du sentiment que les plaisirs augmentent avec les perfections de l'objet aimé, et de l'idée : elle est à moi. Le sauvage n'a pas le temps d'aller au-delà du premier pas. Il a du plaisir, mais l'activité de son cerveau est employée à suivre le daim qui fuit dans la forêt, et avec la chair duquel il doit réparer ses forces au plus vite, sous peine de tomber sous la hache de son ennemi. À l'autre extrémité de la civilisation, je ne doute pas qu'une femme tendre n'arrive à ce point, de ne trouver le plaisir physique qu'auprès de l'homme qu'elle aime. C'est le contraire du sauvage. Mais, parmi les nations civilisées, la femme a du loisir, et le sauvage est si près de ses affaires, qu'il est obligé de traiter sa femelle comme une bête de somme. Si les femelles de beaucoup d'animaux sont plus heureuses, c'est que la subsistance des mâles est plus assurée. Mais quittons les forêts pour revenir à Paris.]</p> <p>Coupe 2 : [cependant l'attention peut encore être distraite, car l'âme se rassasie de tout ce qui est uniforme, même du bonheur parfait]</p>
1134	97	Georges	Perec	Les Choses	une coupe qui cache un montage de deux chapitres : chapitre II, chapitre VI, sous le titre "l'argent obsession". Première partie du texte, seconde partie du texte. Le texte est en réalité une création du manuel. Étudier les activités pour en montrer l'unité.

1135	115	François	Mauriac	Le Nœud de vipères	Coupe 1 : [L'heure de l'angélus est passé et je ne l'ai pas entendu... Il ne reste aucune espérance de me dépouiller vivant]
1138	168	Charles	Baudelaire	Petite poèmes en prose	Coupe 1 : [Horrible vie ! Horrible ville ! Récapitulons la journée : avoir vu plusieurs hommes de lettres, dont l'un m'a demandé si l'on pouvait aller en Russie par voie de terre (il prenait sans doute la Russie pour une île) ; avoir disputé généreusement contre le directeur d'une revue, qui à chaque objection répondait : « — C'est ici le parti des honnêtes gens, » ce qui implique que tous les autres journaux sont rédigés par des coquins ; avoir salué une vingtaine de personnes, dont quinze me sont inconnues ; avoir distribué des poignées de main dans la même proportion, et cela sans avoir pris la précaution d'acheter des gants ; être monté pour tuer le temps, pendant une averse, chez une sauteuse qui m'a prié de lui dessiner un costume de Vénustre ; avoir fait ma cour à un directeur de théâtre, qui m'a dit en me congédiant : « — Vous feriez peut-être bien de vous adresser à Z... ; c'est le plus lourd, le plus sot et le plus célèbre de tous mes auteurs, avec lui vous pourriez peut-être aboutir à quelque chose. Voyez-le, et puis nous verrons ; » m'être vanté (pourquoi ?) de plusieurs vilaines actions que je n'ai jamais commises, et avoir lâchement nié quelques autres méfaits que j'ai accomplis avec joie, délit de fanfaronnade, crime de respect humain ; avoir refusé à un ami un service facile, et donné une recommandation écrite à un parfait drôle ; ouf ! est-ce bien fini ?] Coupe finale non mentionnée, créant un effet de clôture : [Âmes de ceux que j'ai aimés, âmes de ceux que j'ai chantés, fortifiez-moi, soutenez-moi, éloignez de moi le mensonge et les vapeurs corruptrices du monde, et vous, Seigneur mon Dieu ! accordez-moi la grâce de produire quelques beaux vers qui me prouvent à moi-même que je ne suis pas le dernier des hommes, que je ne suis pas inférieur à ceux que je méprise !]
1139	170	Eugène	Ionesco	Le solitaire	Trois coupes longues. Montage. p40 Mercure de France. Partie 1 : p40-41, partie 2 : p42-43 partie 3 : p61 partie 4 : p82-83. Coupe 1 : une page entière. Cela correspond à la présentation : "ces extraits".
1142	68	Valery	Larbaud	Les Poésies de A.O. Barnabooth, II "Europe", IX	Coupe 1 : [Il faudra suivre à travers la maladie et dans la mort Ce corps que l'on avait connu que dans le péché et dans la joie ; O vitrines des magasins des grandes voies des capitales, Un jour vous ne reflèterez plus le visage de ce passant. Tant de courses dans les paquebots, dans les trains de luxe, Aboutiront donc un jour au trou du tombeau? On mettra la bête vagabonde dans une boîte, On fermera le couvercle, et tout sera dit.]

1143	12	Richard	Morgiève	Un petit homme de dos	<p>Coupe 1 : [Toutefois, ce sage philosophe, ce Candide n'était pas le personnage que nous avons connu, le bandit merveilleux qui m'a donné la vie. Tout le problème est là. Il ne nous a légué de son passé que des écheveaux de mystère. À nous de nous débrouiller avec ça. C'était impossible et nous ne sommes jamais arrivés qu'à tisser une légende.] Coupe 2 : [Elle était prisonnière d'un huis clos, claquemurée, tenue en laisse par sa mère, et son beau-père, les Edo, bouchers place de la République.] Coupe 3 [Elle, elle cherchait au fond des yeux de son gosse des raisons de vivre, des comment, des pourquoi. Son beau-père poussa la porte de la cuisine. Il sourit au petit Simon. Le petit Simon c'était la rédemption d'un cœur sec. Depuis que mon frère l'appelait papa, tenir le petit Simon sur les genoux, donner à manger au petit Simon, pour le boucher c'était bien mieux que d'avoir en pleine guerre le beurre et l'argent du beurre] Coupe 4 longue : deux pages entières avant la conclusion. Coupe 5 : dès le lendemain l'exagération slave transforma la partie de jambes en l'air en coït mythique. Il cassa la croûte de glace qui obturait le broc d'eau et trempa son sexe à l'intérieur.</p>
1144	13	François	Cavanna	Les Ritals	<p>Six coupes. P20, Belfond 1978 Coupe 1 : [comme M. Moreau, le bourrelier en face de chez nous ou le tonnelier du haut de la rue]. Coupe 2 : [en hurlant à la volée des choses épouvantables, des choses qui traversent portes et fenêtres pourtant bouclées à grand fracas par les mères blêmes d'horreur et font ricaner les mômes sous cape] Coupe 3 : [sales, feignants, obsédés du cul, soûlards, va-de-la-gueule et communistes, et leurs femmes toutes putains et vérolées]. Coupe 4 : [Les petits Ritals disent "vous" à leurs parents, les parents disent "vous" à la nonna, la grand-mère. Il y a toujours une nonna, entortillée de chiffons noirs, égreneuse de chapelet, tapie dans le coin de la cuisinière, qui entretient le feu, tient chaud la minestra et surgit à la fenêtre pour appeler les gosses à l'heure de la soupe.] Coupe 5 : [Alors il déboucle sa ceinture de cuir. Deux coups, pas plus, mais secs, sur les mollets. Si c'est encore plus grave, il frappe avec le côté de la boucle en fer. Le père ne crie pas. Il engueule le même à voix contenue, entre ses dents. Ses yeux sont terribles. Le même serre les mâchoires, crève de rage rentrée, pleure en dedans, ne dit rien. Ne jamais perdre la face, surtout devant les Français.] Coupe 6 : [Si je fais le con, il est triste. Il me dit : " Pourquoi tou fas goler ta mère". Je fais le con pas plus qu'un autre, plutôt même, moins. Mais maman est difficile à contenter.]. La conclusion est un montage : la fin du texte se trouve p.23 ?</p>

1146	67	Jean-Paul	Sartre	Situations, tome III	deux coupes p119 Gallimard. Coupe 1 : [De ma fenêtre, je vois le vent jouer avec des papiers épais, boueux, qui voltigent sur le pavé. Quand je sors, je marche dans une neige noirâtre, sorte de croûte boursoflée de la même teinte que le trottoir, à croire que c'est le trottoir lui-même qui se gondole.] Coupe 2 : [il y a les décharges électriques que je reçois chaque fois que je touche un bouton de porte ou que je serre la main d'un ami].
1147	67	Albert	Camus	Journal de voyage	deux coupes p48 Gallimard - Coupe 1 : [Le père de B. Juge de Cour suprême à Hambourg. Il a comme livre de chevet l'Indicateur Chaix allemand qui donne les heures de tous les trains du monde entier. Il le sait presque par cœur et B. cite cette anomalie avec une admiration absolument sans ironie.] Coupe 2 : [A travers la pluie, on voit les sépulcres vaciller sur leur base.]
1149	100		Montesquieu	Lettres persanes	Coupe 1 : [Paris est aussi grand qu'Ispahan: les maisons y sont si hautes, qu'on jugerait qu'elles ne sont habitées que par des astrologues. Tu juges bien qu'une ville bâtie en l'air, qui a six ou sept maisons les unes sur les autres, est extrêmement peuplée; et que, quand tout le monde est descendu dans la rue, il s'y fait un bel embarras.]
1150	118	Emile	Zola	L'Assommoir	Coupe 1 : [Le chauffeur prenait le bout de fer dans le fourneau ; le frappeur le plaçait dans la clouière, qu'un filet d'eau continu arrosait pour éviter d'en détremper l'acier ; et c'était fait, la vis s'abaissait, le boulon sautait à terre, avec sa tête ronde comme coulée au moule.]
1167	136	Marguerite	Duras	L'Amant	Coupe 1 : [Si tôt le matin, une jeune fille belle comme elle l'est, vous ne vous rendez pas compte, c'est très inattendu, une jeune fille blanche dans un car indigène.]

90a	48	Roland	Barthes	Mythologies	<p>Sept coupes mentionnées. p83-89, Editions du Seuil 1957. Coupe 1 : [Bachelard a déjà donné la psychanalyse substantielle de ce liquide, à la fin de son essai sur les rêveries de la volonté, montrant que] le vin est suc de soleil et de terre, que son état de base est, non pas l'humide, mais le sec, [et qu'à ce titre,] la substance mythique qui lui est le plus contraire, c'est l'eau. Coupe 2: [A vrai dire, comme tout totem vivace, le vin supporte une mythologie variée qui ne s'embarrasse pas des contradictions. Cette substance galvanique est toujours considérée, par exemple, comme le plus efficace des désaltérants ou du moins la soif sert de premier alibi à sa consommation (« il fait soif»). Sous sa forme rouge, il a pour très vieille hypostase, le sang, le liquide dense et vital. C'est qu'en fait, peu importe sa forme humorale; il est avant tout une substance de conversion, capable de retourner les situations et les états, et d'extraire des objets leur contraire : de faire, par exemple, d'un faible un fort, d'un silencieux, un bavard; d'où sa vieille hérédité alchimique, son pouvoir philosophique de transmuter ou de créer ex nihilo.</p> <p>Etant par essence une fonction, dont les termes peuvent changer, le vin détient des pouvoirs en apparence plastiques : il peut servir d'alibi aussi bien au rêve qu'à la réalité, cela dépend des usagers du mythe. Pour le travailleur, le vin sera qualification, facilité démiurgique de la tâche («coeur à l'ouvrage»). Pour l'intellectuel, il aura la fonction inverse: le «petit vin blanc » ou le « beaujolais » de l'écrivain seront chargés de le couper du monde trop naturel des cocktails et des boissons d'argent (les seules que le snobisme pousse à lui offrir) ; le vin le délivrera des mythes, lui ôtera de son intellectualité, l'égalera au prolétaire; par le vin, l'intellectuel s'approche d'une virilité naturelle, et pense ainsi échapper à la malédiction qu'un siècle et demi de romantisme continue à faire peser sur la cérébralité pure (on sait que l'un des mythes propres à l'intellectuel moderne, c'est l'obsession «d'en avoir»).Déplacement : [d'autres pays boivent pour se saouler]</p> <p>Coupe 3: [le vin n'est pas seulement philtre, il est aussi acte durable de boire : le geste a ici une valeur décorative, et le pouvoir du vin n'est jamais séparé de ses modes d'existence (contrairement au whisky, par exemple, bu pour son ivresse « la plus agréable, aux suites les moins pénibles », qui s'avale, se répète, et dont le boire se réduit à un acte-cause). Tout cela est connu, dit mille fois dans le folklore, les proverbes, les conversations et la Littérature. Mais cette universalité même comporte un conformisme :]</p> <p><i>Croire au vin... intégration</i> [dont le premier serait justement d'avoir à s'expliquer. Le principe d'universalité joue ici à plein, en ce sens que la société nomme malade, infirme ou vicieux, quiconque ne croit pas au vin : elle ne le comprend pas (aux deux sens, intellectuel et spatial, du terme). À l'opposé, un diplôme de bonne intégration est décerné à qui pratique le vin :]</p>
-----	----	--------	---------	-------------	--

				<p>Coupe 4 :[qui sert à qualifier le Français; à prouver à la fois son pouvoir de performance, son contrôle et sa sociabilité. Le vin fonde ainsi une morale collective, à l'intérieur de quoi tout est racheté: les excès, les malheurs, les crimes sont sans doute possibles avec le vin, mais nullement la méchanceté, la perfidie ou la laideur; le mal qu'il peut engendrer est d'ordre fatal, il échappe donc à la pénalisation, c'est un mal de théâtre, non un mal de tempérament.]</p> <p>Coupe, non mentionnée : [Il exalte les climats, quels qu'ils soient, s'associe dans le froid à tous les mythes du réchauffement, et dans la canicule à toutes les images de l'ombre, du frais et du piquant. Pas une situation de contrainte physique (température, faim, ennui, servitude, dépaysement) qui ne donne à rêver le vin. Combiné comme substance de base à d'autres figures alimentaires, il peut couvrir tous les espaces et tous les temps du Français. Dès qu'on atteint un certain détail de la quotidienneté, l'absence de vin choque comme un exotisme : M. Coty, au début de son septennat, s'étant laissé photographier devant une table intime où la bouteille Dumesnil semblait remplacer par extraordinaire le litron de rouge, la nation entière entra en émoi; c'était aussi intolérable qu'un roi célibataire. Le vin fait ici partie de la raison d'Etat.] Coupe 6 : [dans la grande morphologie des substances]. Coupe 7 : Modification : "par la nature crémeuse, et donc sopitive, da sa nappe", devient , "par sa nature crémeuse".</p>
--	--	--	--	---


90b	48	Roland	Barthes	Mythologies	<p>Coupe 1 : [on imagine bien l'ambrosie antique sous cette espèce de matière lourde qui diminue sous la dent de façon à bien faire sentir dans le même temps sa force d'origine et sa plasticité à s'épancher dans le sang même de l'homme.] le sanguin... rouge. Nouvelle coupe : [la cuisson, même modérée, ne peut s'exprimer franchement; à cet état contre-nature, il faut un euphémisme: on dit que le bifteck est <i>à point</i>, ce qui est à vrai dire donné plus comme une limite que comme une perfection]. Coupe 2 : [Et de même que le vin devient pour bon nombre d'intellectuels une substance médiumnique qui es conduit vers la force originelle de la nature, de même le bifteck est pour eux un aliment de rachat, grâce auquel ils prosaïsent leur cérébralité et conjurent par le sang et la pulpe molle, la sécheresse stérile dont sans cesse on les accuse. La vogue du steak tartare, par exemple, est une opération d'exorcisme contre l'association romantique de la sensibilité et de la maladivité : il y a dans cette préparation tous les états germinants de la matière : la purée sanguine et le glaireux de l'œuf, tout un concert de substances molles et vives, une sorte de compendium significatif des images de la préparturition] Coupe finale non mentionnée : [Match nous a appris qu'après l'armistice indochinois, "le général de Castries pour son premier repas demanda des pommes de terre frites.]</p>
	92	Marie	Cardinal	La Clef sur la porte	<p>Coupe 1: [pratiquement je ne peux pas communiquer profondément. Peut-être que j'exagère. Peut-être que je suis en train de généraliser ce qui ne concerne qu'un minuscule groupe. Peut-être que j'ai des œillères, que je dramatise. Je ne le crois pas.] Coupe 2 [Que ce soit des arpèges d'une chanson de folk grattés sur une guitare ou un banjo dans la nuit chaude du lac Huron, ou un disque de Jimmy Hendrix qui tourne au maximum de la tonalité sur un électrophone de New-York, de Montréal ou de Paris.] Coupe 3 [Nous champions dans le creux d'une grande dune de sable qui descendait jusqu'à l'eau] Coupe 4[Quand on vit de l'autre côté de l'Océan on se rend compte qu'Easy Rider ce n'est as une invention et ça fait peur] Coupe 5 [J'étais en retrait, je voyais la scène. Je m'attendais au pire. Les enfants sentant le danger, leurs pensées probablement pleines de récits quotidiens de la violence américaine, s'étaient levés. Ils restaient immobiles. Jean-Pierre a fait un pas vers eux. "Hello, good evening" Pas de réponse] Coupe 5 [Charlotte a fredonné : One more blue and one more grey" Les trois motocyclistes ont souri. On a passé des oranges. Coupe 6 [Mais c'était difficile. Ils étaient généralement mal reçus. Les campeurs sont souvent armés et sont dangereux.] Coupe 7 [ils ont tenu à faire la vaisselle et le ménage du camp. Puis,]</p>

	190	Jules	Verne	De la Terre à la lune	<p>Coupe 1 : [aucune marque d'approbation ou d'improbation n'est interdite. Ceci convenu, je commence. Et d'abord,] coupe 2 : [puis en patache,] Coupe 3 : [Voici quelques exemples. Seulement, je vous demande la permission de m'exprimer en lieues, car les mesures américaines ne me sont pas très-familiales, et je craindrais de m'embrouiller dans mes calculs. »</p> <p>La demande parut toute simple et ne souffrit aucune difficulté. L'orateur reprit son discours :</p> <p>« Voici, messieurs, la vitesse des différentes planètes. Je suis obligé d'avouer que, malgré mon ignorance, je connais fort exactement ce petit détail astronomique ; mais avant deux minutes vous serez aussi savants que moi. Apprenez donc que Neptune fait cinq mille lieues à l'heure ; Uranus, sept mille ; Saturne, huit mille huit cent cinquante-huit ; Jupiter, onze mille six cent soixante-quinze ; Mars, vingt-deux mille onze ; la Terre, vingt-sept mille cinq cents ; Vénus, trente-deux mille cent quatre-vingt-dix ; Mercure, cinquante-deux mille cinq cent vingt ; certaines comètes, quatorze cent mille lieues dans leur périhélie !]</p>
--	-----	-------	-------	-----------------------	---

3. Extraits des corpus

3.1. *Manuels*

3.1.1. Roland Barthes, *Fragments d'un discours amoureux*, *Archipel 2*, page 84

L'attente 

Fragments d'un discours amoureux

Définitions :

ATTENTE. Tumulte d'angoisse suscité par l'attente de l'être aimé, au gré de nombreux retards (rendez-vous, téléphones, lettres, retours).

« Suis-je amoureux ? — Oui, puisque j'attends. » L'autre, lui, n'attend jamais. Parfois, je veux jouer à celui qui n'attend pas ; j'essaie de m'occuper ailleurs, d'arriver en retard.

Scénographie de l'attente :


Il y a une scénographie de l'attente : je l'organise, je la manipule, je découpe un morceau de temps où je vais mimer la perte de l'objet aimé et provoquer tous les effets d'un petit deuil¹. Cela se joue donc comme une pièce de théâtre.

Le décor représente l'intérieur d'un café ; nous avons rendez-vous, j'attends. Dans le Prologue, seul acteur de la pièce (pour cause), je constate, j'enregistre le retard de l'autre ; ce retard n'est encore qu'une entité mathématique², computable (je regarde ma montre plusieurs fois) ; le Prologue finit sur un coup de tête : j décide de « me faire de la bile³ », je déclenche⁴ l'angoisse d'attente. L'acte I commence alors ; il est occupé par des supputations⁵ : s'il avait un malentendu sur l'heure, sur le lieu ? J'essaie de me remémorer⁶ le moment où le rendez-vous a été pris, les précisions qui ont été données.

Que faire (angoisse de conduite) ? Changer de café ? Téléphoner ? Mais si l'autre arrive pendant ces absences ? Ne voyant pas, il risque de repartir, etc. L'acte II est celui de la colère : j'adresse des reproches violents à l'absent : « Tout de même, il (elle) aurait bien pu... », « Il (elle) sait bien... » Ah ! si elle (il) pouvait être là, pour que je puisse lui reprocher de n'être pas là ! Dans l'acte II j'atteins (j'obtiens ?) l'angoisse toute pure : celle de l'abandon ; viens de passer en une seconde de l'absence à la mort ; l'autre est comme mort : explosion de deuil : je suis intérieurement livide⁷. Telle est la pièce ; elle peut être écourtée par l'arrivée de l'autre ; arrive en I, l'accueil est calme ; s'il arrive en II, il y a « scène » ; arrive en III, c'est la reconnaissance, l'action de grâce : je respire largement, tel Pelléas sortant du souterrain et retrouvant la vaine odeur des roses.

Roland BARTHES : *Fragments d'un discours amoureux*, extrait, Coll. « Tel quel », Ed. du Seuil.

ROLAND BARTHES
Fragments d'un discours amoureux
Collection "Tel Quel"
AUX EDITIONS DU SEUIL



1. *Deuil* : douleur causée par la mort de quelqu'un.
2. *Entité mathématique* : ici, idée abstraite et non sentiment vécu.
3. « *se faire de la bile* » : s'inquiéter.
4. *Je déclenche* : je provoque la montée de l'angoisse.
5. *Supputations* : suppositions, hypothèses.
6. *Se remémorer* : se rappeler.
7. *Livide* : très pâle.

84

Unité 8

écrit

La place sociale de l'écrivain

Raphaël Confiant
La Lessive du diable
Éditions Écritures, 2000

La parole du conteur martiniquais

MOI, CONTEUR DE MON ETAT, che-
vaucheur des paroles du temps
de l'antan – quand les chiens aboyaient
encore par la queue et que le volcan
n'avait pas noyé nos songes sous
une avalanche de nuées ardentes –, je
déclare : que l'on m'écoute ! Que cha-
cun mesure la longueur de mes mots !
Ceux qui préfèrent dissoudre la braise
de leur vie dans l'eau tenace des larmes
qu'ils ont versées, je vous le dis, il ne
vaut point la peine, au regard de toutes
les misères qu'ils ont jour après jour
endurées, de leur offrir une veillée de
vénération, celle qui, neuf jours après la
mort, ouvre au défunt les portes du
silence absolu.

Mais cet homme-là, Mano Lorimer,
nègre de haut parage¹ s'il en fut puis-
qu'il n'avait nulle crainte d'aller obser-
ver l'éclosion du soleil rouge de l'aube à
l'en-haut du morne² Jacob, insoucieux
des âmes en peine qui, furieuses de
n'avoir pas trouvé le repos et pressées
de fuir la lueur du jour, s'en prenaient à
l'univers entier, insoucieux des bêtes-
longues³ qui serpentaient dans les
halliers, leur langue fourchue prête à
frapper, cet homme-là mérite honneur
et respect. Je le dis donc tout haut : hon-
neur et respect sur sa tête [...] !

Messieurs et dames, je m'en vais vous
raconter un voyage que j'ai fait, il n'y
a pas si longtemps que cela, dans
l'Impossible. Ce voyage fut dangereux. Il
fut malheureux, courageux, affreux,
bilieux, tempétueux, bleu-déveine et en
même temps sérieux. Je causai, ce faisant,
un beau désagrément à ma vieille mère.

Messieurs et dames, cela se passa un
jour à midi et la nuit enveloppa la terre.
Des éclairs noirs zigzaguaient pour se
rendre invisibles. Le tonnerre lui-même
grondait sans arrêt au beau mitan⁴ d'un
calme terrifiant.

Ah ! il s'agit pour moi de raviver dans
vos têtes la mémoire de monsieur Mano

Lorimer. Si le conte se répète et se
répète depuis que Dieu a offert à
l'homme le pouvoir de parler – mais
c'est aussi un devoir ! –, ce n'est point
parce qu'il est recru de fatigue. La
vérité, c'est que le secret originel gagne
à être ressassé pour qu'enfin, à la fin des
fins, nous puissions l'éventer. Ainsi je
demande à votre mémoire de se draper
dans des hardes de zombie⁵ afin de pou-
voir charroyer l'histoire de cet homme-
là, l'histoire de son combat si admirable
dans sa hauteur, et que tout cela s'im-
prime jusqu'au plus obscur de votre
esprit et celui de vos arrière-petits-
enfants (il est impensable que leurs
bouches demeurent cousues).

Écoutez donc ma parole ! [...]

D'avoir été si longtemps bridée
durant des siècles d'esclavage, notre
voix fut contrainte de s'affubler d'absur-
dité et de dérision, mais ne croyez pas
qu'elle ait jamais perdu les quatre points
cardinaux (et ceux que nos ancêtres, lâ-
bas, en Afrique-Guinée, savaient aller
qui vers l'au-delà, qui dans le giron de la
terre-mère, qui nulle part).

Messieurs et dames, écoutez la parole
du conteur, quand bien même elle vous
semble rouler sens dessus dessous !

Écoutez la parole qui raconte
le malheur

Des gens du morne Capot (surtout des
négresses belles comme des nuits de
décembre), des gens de Macédoine (en
particulier des chabines⁶ rousses dont
les yeux ressemblaient à des pluies

d'étoiles) venaient augmenter la troupe.
La terre était devenue propriété privée
du soleil (quel jour d'implacable cha-
leur !). Ils finirent par se retrouver
devant l'usine et des fusils se mirent à
parler français dans leur direction, en
staccato. Les balles sifflaient en tous
sens, dégrappant les nègres tels des
prunes-mombin⁷ un jour de grand vent.
Le soleil ne leur accordait pas le moindre
répit. Boum ! Boum ! L'oncle de Mano
décéda sur-le-champ, Géraud s'étira
par terre avant de sombrer dans la
mort. Les nègres s'escampèrent dans
les halliers⁸ remplis de piquants. Deux
jours plus tard, Julien et son compère
Théodose, muletiers à l'habitation
Beaufond, s'en allèrent au pays où l'on
ne porte plus de chapeau...

— Je vous mets au défi de m'expli-
quer pourquoi le nègre se trouve dans
une situation si lamentable, demanda
Damien. La raison en est que notre
marmaille étudie ses leçons à la claireté⁹
de bougies, je vous assure.

— Ha-ha-ha ! Si tu commences avec
tes éternels : « Je vous mets au défi... »,
tu n'en finiras pas, compère, rétorqua
un grand escogriffé. Les nègres doivent
se taire dans ce pays. Les nègres sont
moins que des chiens. Ils sont comme
des zéros devant un chiffre, oui !

— Et pourquoi cela ? reprit Damien.
C'est parce que nous avons peur de
notre ombre, voilà...

— Ferme-la, mon vieux ! Ha-ha-ha !
Non mais regardez-moi ce jeunot me
tenir tête. [...]



118

— Quand on veut fuir la réalité, on prétend qu'elle est une énigme. Dans ce pays-là, tout est pourtant clair : les nègres coupent la canne, fabriquent le sucre et le rhum depuis des siècles sans la moindre récompense, alors que ces messieurs les Blancs nagent dans l'heureuseté⁸. Voilà !

Et celle qui « roule sens dessus dessous »

Dans ce pays de Martinique, messieurs et dames, la situation est tellement critique que j'ai vu des moustiques qui se dirigeaient vers la boutique de madame

Monique pour acheter des cosmétiques afin d'astiquer la loi patriotique, et tout le monde fut pris d'une panique frénétique. Yé Crac !

Messieurs-dames de la compagnie, j'ai assisté au verdict du procès d'une chique qui comparait devant le procureur de la République, assise sur le dos d'une bourrique, au tribunal des sadiques d'où j'ai dégringolé sur le flanc d'un morne à pic, défiant les lois de la physique dans un saut magique, ce qui m'obligea presque à une gymnastique féerique pour ne pas paraître quelque mystique. Yé Misticric !

Chose absolument fantastique, messieurs-dames, j'ai vu un lombric qui grimpa à pic jusqu'à mon nombril parce qu'il l'avait pris pour une basilique à la fois catholique, romantique, apostolique et évangélique. À la vérité, il voulait, de là, prêcher une parole canonique à des laïques, tout en racontant l'histoire de la princesse Suzanne, fille unique d'un grand roi dynamique et philosophique tant dans les affaires pratiques que dans les affaires logiques, messieurs-dames, c'était dramatique de voir une situation aussi tragédique [...] !

5. haut parage : haute naissance.
6. morne : colline.
7. tête-longue : serpent
8. au beau miran : au beau milieu.

5. zombie (n. m.) : fantôme, revenant.
6. chabine : négresse antillaise à la peau et aux cheveux clairs.
7. prune-monbin : petit fruit des Antilles, utilisé pour faire le punch.

8. hallier : buisson touffu.
9. claireté : clarté.
10. heureuseté : bonheur.

grille de lecture

1. À quoi le conteur fait-il appel pour qu'on l'écoute ?
2. Qui est l'homme dont il va parler ?
3. Pourquoi va-t-il conter son histoire ?
4. Les circonstances du voyage dans l'impossible.
5. Les raisons de l'action du conteur.
6. Le récit de la bataille.
7. La condition des nègres : relevez la phrase qui résume la situation des nègres en Martinique.

L'expression de la cause :

« D'avoir été si longtemps bridée, ... notre voix fut contrainte de s'affubler d'absurdité et de dérision »

Paraphrase : notre voix a revêtu un aspect absurde et dérisoire parce qu'elle a été si longtemps bridée.

« Qui... qui », pronoms indéfinis :

« Nos ancêtres savaient aller qui vers l'au-delà, qui dans le giron de la terre même, qui nulle part »

« Qui... qui... » est ici l'équivalent de « les uns... les autres... d'autres encore... »

étude linguistique

1. Observez et paraphrasez :

Les métaphores :

- « Le volcan n'avait pas noyé nos songes sous une avalanche de nuées ardentes. »
« Dissoudre la braise de sa vie dans l'eau tendre des larmes. »

Les phrases et expressions :

- « Conteur de mon état – nègre de haut parage – cet homme-là mérite honneur et respect.
Je m'en vais vous raconter... raviver dans vos têtes la mémoire de monsieur Mano Larimer, à la fin des fins. »
« Elle n'a point perdu les quatre points cardinaux » (en langage courant, on dit « perdre le nord »)
signifie : elle a gardé ses repères, elle apprécie les situations avec réalisme.

2. Lexique

Relevez l'expression des idées suivantes :

- a. des négresses aux yeux étincelants
- b. il faisait une grande chaleur
- c. on tira des coups de fusil vers eux
- d. ils moururent
- e. les nègres ne comptent pas, ils n'ont aucune importance
- f. les blancs sont dans le bonheur parfait.

expression écrite

Observez le procédé utilisé par Raphaël Confiant dans la parole qui « roule sens dessus dessous » :

Martinique... critique... moustique... etc.

Essayez de comprendre le sens littéral. Puis de rédiger un couplet.

Pour cela, mettez sur une feuille de papier ou au tableau tous les mots que vous connaissez en « -ique » (autres que ceux du texte) ou en « -al », en « -able », « -oir », etc.
Assemblez-les en tentant de faire des phrases (travail de groupe).

Premières Rencontres

A

M. de Nemours fut tellement surpris de sa beauté que, lorsqu'il fut proche d'elle, et qu'elle lui fit la révérence, il ne put s'empêcher de donner des marques de son admiration. Quand ils commencèrent à danser, il s'éleva dans la salle un murmure de louanges. Le roi et les reines se souvinrent qu'ils ne s'étaient jamais vus, et trouvèrent quelque chose de singulier de les voir danser ensemble sans se connaître. Ils les appelèrent quand ils eurent fini sans leur donner le loisir de parler à personne et leur demandèrent s'ils n'avaient pas bien envie de savoir qui ils étaient, et s'ils ne s'en doutaient point.

Madame de La Fayette
"La Princesse de Clèves" (1678)

Voltaire

"Candide" (1759)

Elle rencontra Candide en revenant au château, et rougit; Candide rougit aussi; elle lui dit bonjour d'une voix entrecoupée, et Candide lui parla sans savoir ce qu'il disait. Le lendemain après le diner, comme on sortait de table, Cunégonde et Candide se trouvèrent derrière un paravent; Cunégonde laissa tomber son mouchoir, Candide le ramassa, elle lui prit innocemment la main, le jeune homme baisa innocemment la main de la jeune demoiselle avec une vivacité, une sensibilité, une grâce toute particulière; leurs bouches se rencontrèrent, leurs yeux s'enflammèrent, leurs genoux tremblèrent, leurs mains s'égarèrent. Monsieur le baron de Thunder-ten-tronckh passa auprès du paravent, et, voyant cette cause et cet effet, chassa Candide du château à grands coups de pied dans le derrière; Cunégonde s'évanouit; elle fut souffletée par madame la baronne dès qu'elle fut revenue à elle-même; et tout fut consterné dans le plus beau et le plus agréable des châteaux possibles.

II

EMMA descendit la première, puis Félicité, M. Lheureux, une nourrice, et l'on fut obligé de réveiller Charles dans son coin, où il s'était endormi complètement, dès que la nuit était venue.

Homais se présenta; il offrit ses hommages à Madame, les civilités à Monsieur, dit qu'il était charmé d'avoir pu leur rendre quelque service, et ajouta d'un air cordial qu'il avait osé s'inviter lui-même, sa femme d'ailleurs étant absente.

Mme Bovary, quand elle fut dans la cuisine, s'approcha de la cheminée. Du bout de ses deux doigts elle prit sa robe à la hauteur du genou, et, l'ayant ainsi remontée jusqu'aux chevilles, elle tendit à la flamme, par-dessus le gigot qui tournait, son pied chaussé d'une bottine noire. Le feu l'éclairait en entier, pénétrant d'une lumière crue la trame de sa robe, les pores égaux de sa peau blanche et même les paupières de ses yeux qu'elle clignait de temps à autre. Une grande couleur rouge passait sur elle, selon le souffle du vent qui venait par la porte entr'ouverte.

De l'autre côté de la cheminée, un jeune homme à chevelure blonde la regardait silencieusement.

Comme il s'ennuyait beaucoup à Yonville, où il était bercé chez M^e Guillaumin, souvent M. Léon Dupuis c'était lui, le second habitué du *Lion d'or* reculait l'ins-

Gustave Flaubert

"Madame Bovary" (1856)

Vous êtes arrivée à Wand un jour de la fin du mois d'août, au crépuscule. Je ne me rappelle pas exactement les détails de cette apparition; je ne savais pas que vous entriez, non seulement dans cette maison allemande, mais aussi dans ma vie. Je me souviens seulement qu'il faisait déjà sombre, et que les lampes, dans le vestibule, ne brûlaient pas encore. Ce n'était pas votre premier séjour à Wand, ainsi, les choses avaient pour vous une figure familière; elles aussi vous connaissaient. Il faisait trop obscur pour que je distinguasse vos traits; je m'aperçus seulement que vous étiez très calme. Mon amie, les femmes sont rarement calmes : elles sont placides, ou bien elles sont fébriles. Vous étiez sereine à la façon d'une lampe. Vous conversiez avec vos hôtes; vous ne disiez que les paroles qu'il fallait dire; vous ne faisiez que les gestes qu'il fallait faire, et cela était parfait. Je fus, ce soir-là, d'une timidité pire qu'à l'ordinaire; j'aurais découragé jusqu'à votre bonté. Pourtant, je ne vous en voulais pas. Je ne vous admirais pas non plus : vous étiez trop lointaine. Votre arrivée me parut simplement un peu moins désagréable que je ne l'avais craint tout d'abord. Vous voyez, mon amie, que je vous dis la vérité.

Marquise Yourcanar
 "Alexis ou le traité du
 vain combat" (1929 -
 révisé en 1971 - revue et
 corrigé par l'auteur)

À partir du mois de septembre l'année dernière, je n'ai plus rien fait d'autre qu'attendre un homme : qu'il me téléphone et qu'il vienne chez moi. J'allais au supermarché, au cinéma, je portais des vêtements au pressing, je lisais, je corrigeais des copies, j'agissais exactement comme avant, mais sans une longue accoutumance de ces actes, cela m'aurait été impossible, sauf au prix d'un effort effrayant. C'est surtout en parlant que j'avais l'impression de vivre sur ma lancée. Les mots et les phrases, le rire même se formaient dans ma bouche sans participation réelle de ma réflexion ou de ma volonté. Je n'ai plus d'ailleurs qu'un souvenir vague de mes activités, des films que j'ai vus, des gens que j'ai rencontrés. L'ensemble de ma

conduite était factice. Les seules actions où j'engageais ma volonté, mon désir et quelque chose qui doit être l'intelligence humaine (prévoir, évaluer le pour et le contre, les conséquences) avaient toutes un lien avec cet homme :

- lire dans le journal les articles sur son pays (il était étranger)
- choisir des toilettes et des maquillages
- lui écrire des lettres
- changer les draps du lit et mettre des fleurs dans la chambre
- noter ce que je ne devais pas oublier de lui dire, la prochaine fois, qui était susceptible de l'intéresser
- acheter du whisky, des fruits, diverses petites nourritures pour la soirée ensemble
- imaginer dans quelle pièce nous ferions l'amour à son arrivée.

Annie Ernaux
 "Passion simple" (1991)

MARGUERITE DURAS

L'AMANT
DE LA CHINE
DU NORD

r/f

GALLIMARD

1991

C'est le fleuve.

C'est le bac sur le Mékong. Le bac des livres.

Du fleuve.

Dans le bac il y a le car pour indigènes, les longues Léon Bollée noires, les amants de la Chine du Nord qui regardent.

Le bac s'en va.

Après le départ l'enfant sort du car. Elle regarde le fleuve. Elle regarde aussi le Chinois élégant qui est à l'intérieur de la grande auto noire.

Elle, l'enfant, elle est fardée, habillée comme la jeune fille des livres : de la robe en soie indigène d'un blanc jauni, du chapeau d'homme d'« enfance et d'innocence », au bord plat, en feutre-souple-couleur-bois-de-rose-avec-large-ruban-noir, de ces souliers de bal, très usés, complètement éculés, en-lamé-noir-s'il-vous-plait, avec motifs de strass.

De la limousine noire est sorti un autre homme que celui du livre, un autre Chinois de la Mandchourie. Il est un peu différent de celui du livre : il est un peu plus robuste que lui, il a moins peur que lui, plus d'audace. Il a

plus de beauté, plus de santé. Il est plus « pour le cinéma » que celui du livre. Et aussi il a moins de timidité que lui face à l'enfant.

Elle, elle est restée celle du livre, petite, maigre, hardie, difficile à attraper le sens, difficile à dire qui c'est, moins belle qu'il n'en paraît, pauvre, fille de pauvres, ancêtres pauvres, fermiers, cordonniers, première en français tout le temps partout et détestant la France, inconsolable du pays natal et d'enfance, crachant la viande rouge des steaks occidentaux, amoureuse des hommes faibles, sexuelle comme pas rencontré encore. Folle de lire, de voir, insolente, libre.

Lui, c'est un Chinois. Un Chinois grand. Il a la peau blanche des Chinois du Nord. Il est très élégant. Il porte le costume en tissu de soie grège et les chaussures anglaises couleur acajou des jeunes banquiers de Saïgon.

Il la regarde.

Ils se regardent. Se sourient. Il s'approche.

Il fume une 555. Elle est très jeune. Il y a un peu de peur dans sa main qui tremble, mais à peine, quand il lui offre une cigarette.

- Vous fumez ?

L'enfant fait signe : non.

- Excusez-moi... C'est tellement inattendu de vous trouver ici... Vous ne vous rendez pas compte...

L'enfant ne répond pas. Elle ne sourit pas. Elle le regarde fort. Farouche serait le mot pour dire ce regard. Insolent. Sans gêne est le mot de la mère : « on ne regarde pas les gens comme ça ». On dirait qu'elle n'entend pas

«un endroit où aller»

LES NUITS DE STRASBOURG

"M'interrogeant, tout en marchant dans la fraîcheur de la première brume, je découvre que, plus je me sens ainsi passagère dans une ville d'Europe, plus je reconnais l'élan violent qui m'a saisie, il y a plus d'un an : quitter à la fois ma terre de soleil, un amour brouillé, un garçonnet aux yeux élargis de reproche, oui, partir d'un coup à trente ans, cela me paraissait jaillir d'une tombe !... D'une tombe ouverte au ciel certes, d'une tombe quand même ! Oh Dieu, l'ivresse de déambuler, de goûter l'errance, plongée dans une telle intensité ! Jamais, pourvu que je marche, je ne cesserais de me sentir légère..."

A. D.

Assia Djébar avait commencé ce roman quand des événements tragiques l'ont interrompu qui ont donné naissance à d'autres ouvrages, dont le dernier en date - Oran, langue morte. Les Nuits de Strasbourg vient enrichir une œuvre qui est traduite en de nombreuses langues.

N° D'ÉDITEUR : 2589
DEP. LÉG. : AOÛT 1997

ASSIA DJEBAR

Les nuits
de
Strasbourg

ROMAN

de voleuse dans les cours, déboucher sur les places minuscules, passer et repasser sur les ponts au-dessus de l'Ille, tandis que les premiers bus circulent dans une longue écharpe de rumeurs, que les premiers passants se hâtent par petits groupes, je suis allée enfin dormir.

Tout habillée sur le lit non défait, la valise non ouverte à mes pieds, j'ai sombré ; longtemps après, un rêve précis, dans l'étreinte d'un lent vertige, me projeta, après une fulgurance, à demi dressée, yeux ouverts, dans cette pièce que je mis du temps à reconnaître. En pleine lumière de midi où je surgis, je me recouche car les images du rêve étrange persistent, enflent et débordent, me semble-t-il, jusqu'au plafond. Je garde les yeux ouverts ; je regarde, je vois :

Visage d'homme, ou de femme, à plat, je ne sais, visage de gisant englouti sous un linge de lin blanc, une main – ma main – avec hésitation en découvre les traits sous le drap soulevé. Un regard, le mien, plonge, fasciné, vers le dormeur ou la dormeuse, en constate le sommeil mortuaire ; la courbe de mon torse penché, éploré, s'agrandit dans l'espace du matin, la face d'un proche aimé (mon père jamais connu ?) exposée là si près de ma main tremblante et

un unique sanglot déchire en silence ma gorge...

Soudain, un carillonnement de cloches au-dehors dissipe la vision. Vous voyez, je vous décris ce réveil à midi et moi, me disant, vous disant, car je vous parle toujours, avec un début de tendresse réticente :

— Je suis venue vers vous, en Alsace, et je passerai, quoi qu'il arrive, ma première nuit avec vous !

PREMIÈRE NUIT

Temps arrêté. Une heure, deux heures pleines. Dans le silence, les souffles. La fenêtre entrouverte.

— Tu entends, la cloche...

— Je la reconnais, celle de Saint-Pierre-le-jeune !

— Pourquoi est-ce que je parle bas, et comme avec de la crainte?... Je tremble.

— Tu as froid ?

— Ce n'est pas le froid ! (Une hésitation.) Je suis nue dans tes bras, et enfin, je te dis "tu"...

Il ne répond pas, l'homme. Ses doigts tâtent le visage de la parleuse, en palpe les lèvres, l'une après l'autre.

— *Ce n'est pas le froid ! (Elle respire longuement sous ses doigts à lui, elle trouve en un éclair la vérité.) Je vis un commencement... (Elle respire ; soupire, comme si c'était du bien-être, ou un soulagement.) Tu es français. Jamais,*

Il attend, l'homme ; elle dirait encore, même à présent, elle penserait : "l'étranger". Il tend sa paume confiante qui recouvre l'une des épaules de celle qui a parlé, qui se tait, qui cherche... Les doigts creusés descendent aux seins, en frôlent le galbe. Elle étale son dos sur une partie du torse masculin ; elle respire profondément, creuse ses omoplates sur ses muscles à lui ; elle reprend :

— *Je suis née avant que ne finisse la guerre... Trois ans avant !*

— *La guerre d'Algérie— répond-il dans son sillage. Ses mains tâtonnent, la serrent à nouveau, la lâchent. Elle reste recroquevillée en partie sur lui, pèse sur lui de tout son poids et chuchote :*

— *Où étais-tu alors ?... (Sa question est impérieuse.)*

— *La guerre chez toi ?... Je ne me trouvais ni en Alsace, ni en Algérie (il a comme une absence, il ajoute très vite, avec un accent amer qui la surprend). Ni même en France !*

Elle se laisse caresser jusqu'à la taille : son torse, surgi hors des draps, reçoit

un rayon de lune inopiné... Elle s'étonne :

— *Tu es mon amant et tu es français !... Il y a dix ans, quand j'arrivais à Alger pour aller à l'université, une telle... intimité m'aurait paru invraisemblable !... (Elle rêve.) Tu aurais pu débarquer là-bas coopérant ou touriste, je t'aurais rencontré chez des amis, ou à un cours, ou... Je ne t'aurais pas vu vraiment ! (Elle rit, semble se trouver une excuse de mauvaise foi.) D'ailleurs, à cette époque, tu n'étais pas un homme libre !... Tu ne m'aurais pas "vue", toi non plus !*

Elle a un mouvement heurté du bras. Elle se reblottit sous le drap. Machinalement, il la cherche, la serre dans une étreinte. Il rêve dans le noir comme s'il n'avait pas entendu sa dernière repartie :

— *Non, se souvient-il à nouveau, je n'ai pas fait la guerre d'Algérie. Une chance, sans doute, bien que ma "classe" fût celle de 1956 ou de 1957... En 1960, je me trouvais à Munich : huit heures par jour, j'étais plongé dans les archives de la ville... Ensuite, ce fut les Etats-Unis : quelques mois à New York, puis presque une année à Chicago... Je cherchais,*

Il s'arrête ; ses bras, encerclant l'amante, s'immobilisent.

— Munich, murmure-t-elle (le bien-être de voyager, pelotonnée contre lui ; elle respire son odeur). Un cousin émigré qui, de Lorraine, avait fui en Allemagne pendant "notre" guerre est revenu de Munich, justement. Je me souviens : il débarqua un beau jour au village, avec une épouse allemande et trois ou quatre enfants... Je n'avais pas dix ans : l'Allemande, les premiers jours, gardait un visage apeuré. Ensuite, elle s'est mise à entrer de maison en maison : les femmes lui faisaient fête, elles l'ont habillée de nos toges anciennes — chaque jour, parée dans une robe de cérémonie — je me souviens comme hier !...

Elle a ri ; puis la chambre s'est emplie d'un silence liquide. Au-dessus de leurs têtes, une fontaine invisible allait, semblait-il, s'égoutter, se dit la femme dans les bras de... pas l'étranger, pas le Français, non... dans les bras de l'homme. Lui, absent et présent ; lui et sa peau que mes doigts parcouraient rêveusement, car ce sont eux, mes doigts se mouvant, qui rêvent — elle se parle à elle-même, l'amante, elle qu'il a enlacée...

Elle ferme les yeux, se concentre intensément : plus tard, elle pensera à cet instant de la première nuit ; elle aime tant "regarder avec le bout de ses doigts", ainsi se rappellera-t-elle ce moment précis

où leurs corps enchevêtrés se tendent, s'allongent en travers du lit. "Je fais ta connaissance encore et encore !" Sa voix est fervente, sa bouche, par petits coups lapés, descend le long du flanc de l'amant. Sa jambe le chevauche à moitié, elle glisse, s'accroupit entre ses cuisses, lui caresse les aines ; ils se mêlent. Il la pénètre à nouveau, elle garde, cette fois, les yeux ouverts ; l'ombre s'est éclaircie.

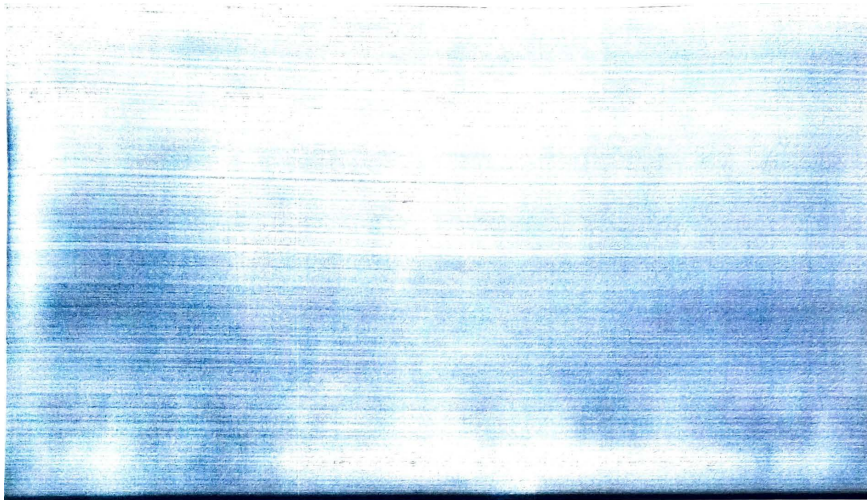
Longtemps après. Leurs souffles tombés. Dialogue dans le noir revenu :

— Dis-moi donc !
— Te dire quoi ?

— Souviens-toi, à Paris, plusieurs fois, je t'ai demandé la signification de ton prénom. Tu disais : "après, après, je vous dirai !" Tu riais, comme si tu te moquais... en fait, tu esquivais,

Son ton, pour finir, si patient ! Elle rit encore, sa voix, dans l'ombre translucide, ruisselle, tel un bris de verre. Elle retrouve une coquetterie manifestée habituellement ni dans les gestes (les siens, en plein jour et dehors, retenus), ni dans la mise (ses toilettes, neutres le plus possible, pour ne pas trop "apparaître") déployée surtout dans ses mots, ou plutôt dans ses réticences de langue.

— Thelja, insiste-t-il, je voudrais te dire "ma Thelja". Comment te le répéter sans en savoir la signification première ?



— Tu le sais, commence-t-elle, je suis née dans une oasis aux portes du désert. (Thelja s'arrête, va pour rappeler une superstition, celle de ces accouchées d'autrefois qui cachaient sept jours et sept nuits durant le prénom de leur nouveau-né, par crainte du "mauvais œil". Mais finit par avouer.) "Thelja", mon chéri, signifie Neige !... Je n'y peux rien, je suis une femme née dans une oasis et prénommée Neige.

Elle se détache de ses bras ; elle se retire vers l'autre côté du lit. Ailleurs, elle se serait laissée tomber au bas de la couche, sur une peau de mouton à même le carrelage ; ailleurs, dans son logis d'autrefois.

Il se rapproche ; désire la reprendre, dans la hâte cette fois, ou la fièvre.

Elle se livre avec une volonté de l'enfer qui s'efface peu à peu, coule ensuite dans une violence commune qui les submerge : durée qui s'effondre, elle, yeux fermés et corps avivé jusqu'à la pointe des mains, des pieds, des cheveux... Elle imagine l'arbre de leurs corps détaché d'eux – leurs yeux isolés, à plat sur la couche comme sur le sable d'une plage immense, eux, double regard exorbité et abandonné. Elle voit leurs corps dressés et liés se déployer dehors, s'envoler jusqu'aux toits, flotter

au-dessus des clochers, du beffroi le plus altier, lorsque dans un ressac de leur désir confondu, elle s'agrippe à lui, à ses branches, à ses reins, à ses jambes et s'engloutit alors dans un mugissement profus. Souffle du fleuve invisible, poussées rythmées de l'amant, prolongées au tréfonds d'elle, et qui la portent... Elle s'étale, s'emplit, plonge dans ce flux luisant. Une boule battant ses tempes, elle coule enfin dans le cours de la jouissance qui va peu à peu s'épuiser.

Lavée, émietée, multipliée, Thelja ne désire plus que s'endormir, que s'en aller, balée à l'autre corps qui la guide.

— Laisse-moi reposer ! demande-t-elle.

— O Neige, soupire-t-il, femme ardente qui me brûle !

MARGUERITE DURAS

L'AMANT



LES ÉDITIONS DE MINUIT

gens auprès d'elle, et cela à tout âge, à cause de son intelligence, disaient-ils, si vive, de sa gaîté, de ce naturel incomparable qui jamais ne lassait.

Je ne sais pas qui avait pris la photo du désespoir. Celle de la cour de la maison de Hanoi. Peut-être mon père une dernière fois. Dans quelques mois il sera rapatrié en France pour raison de santé. Avant, il changera de poste, il sera nommé à Pnom-Penh. Il y restera quelques semaines. Il mourra dans moins d'un an. Ma mère aura refusé de le suivre en France, elle sera restée là où elle était, arrêtée là. À Pnom-Penh. Dans cette résidence admirable qui donne sur le Mékong, l'ancien palais du roi du Cambodge, au milieu de ce parc effrayant, des hectares, où ma mère a peur. La nuit elle nous fait peur. Nous dormons tous les quatre dans un même lit. Elle dit qu'elle a peur de la nuit. C'est dans cette résidence que ma mère apprendra la mort de mon père. Elle l'apprendra avant l'arrivée du télégramme, dès la veille, à un signe qu'elle était seule à avoir vu et à savoir entendre, à cet oiseau qui en pleine nuit avait appelé, affolé, perdu dans le bureau de la face nord du palais, celui de mon père. C'est aussi là, à quelques jours de la mort de son mari, en pleine nuit aussi, que ma mère s'est trouvée face à l'image de son père, de

son père à elle. Elle allume. Il est là. Il se tient près de la table, debout, dans le grand salon octogonal du palais. Il la regarde. Je me souviens d'un hurlement, d'un appel. Elle nous a réveillés, elle nous a raconté l'histoire, comment il était habillé, dans son costume du dimanche, gris, comment il se tenait, et son regard, droit sur elle. Elle dit : je l'ai appelé comme quand j'étais petite. Elle dit : je n'ai pas eu peur. Elle a couru vers l'image disparue. Les deux étaient morts aux dates et aux heures des oiseaux, des images. De là sans doute l'admiration que nous avons pour le savoir de notre mère, en toutes choses, y compris celles de la mort.

L'homme élégant est descendu de la limousine, il fume une cigarette anglaise. Il regarde la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or. Il vient vers elle lentement. C'est visible, il est intimidé. Il ne sourit pas tout d'abord. Tout d'abord il lui offre une cigarette. Sa main tremble. Il y a cette différence de race, il n'est pas blanc, il doit la surmonter, c'est pourquoi il tremble. Elle lui dit qu'elle ne fume pas, non merci. Elle ne dit rien d'autre, elle ne lui dit pas laissez-moi tranquille. Alors il a moins peur. Alors il lui dit qu'il croit rêver. Elle ne répond pas. Ce n'est pas la peine qu'elle réponde, que répondrait-elle. Elle attend.

Alors il le lui demande : mais d'où venez-vous ? Elle dit qu'elle est la fille de l'institutrice de l'école de filles de Sadec. Il réfléchit et puis il dit qu'il a entendu parler de cette dame, sa mère, de son manque de chance avec cette concession qu'elle aurait achetée au Cambodge, c'est bien ça n'est-ce pas ? Oui c'est ça.

Il répète que c'est tout à fait extraordinaire de la voir sur ce bac. Si tôt le matin, une jeune fille belle comme elle l'est, vous ne vous rendez pas compte, c'est très inattendu, une jeune fille blanche dans un car indigène.

Il lui dit que le chapeau lui va bien, très bien même, que c'est... original... un chapeau d'homme, pourquoi pas ? elle est si jolie, elle peut tout se permettre.

Elle le regarde. Elle lui demande qui il est. Il dit qu'il revient de Paris où il a fait ses études, qu'il habite Sadec lui aussi, justement sur le fleuve, la grande maison avec les grandes terrasses aux balustrades de céramique bleue. Elle lui demande ce qu'il est. Il dit qu'il est chinois, que sa famille vient de la Chine du Nord, de Fou-Chouen. Voulez-vous me permettre de vous ramener chez vous à Saigon ? Elle est d'accord. Il dit au chauffeur de prendre les bagages de la jeune fille dans le car et de les mettre dans l'auto noire.

Chinois. Il est de cette minorité financière d'origine chinoise qui tient tout l'immobilier populaire de la colonie. Il est celui qui passait le Mékong ce jour-là en direction de Saïgon.

Elle entre dans l'auto noire. La portière se referme. Une détresse à peine ressentie se produit tout à coup, une fatigue, la lumière sur le fleuve qui se ternit, mais à peine. Une surdité très légère aussi, un brouillard, partout.

Je ne ferai plus jamais le voyage en car pour indigènes. Dorénavant, j'aurai une limousine pour aller au lycée et me ramener à la pension. Je dînerai dans les endroits les plus élégants de la ville. Et je serai toujours là à regretter tout ce que je fais, tout ce que je laisse, tout ce que je prends, le bon comme le mauvais, le car, le chauffeur du car avec qui je riais, les vieilles chiqueuses de bétel des places arrière, les enfants sur les porte-bagages, la famille de Sadec, l'horreur de la famille de Sadec, son silence génial.

Il parlait. Il disait qu'il s'ennuyait de Paris, des adorables Parisiennes, des noces, des bombes, ah là là, de la Coupole, de la Rotonde, moi la Rotonde je préfère, des boîtes de nuit, de cette existence

De nos jours, quelque part en Afrique subsaharienne, au Cameroun peut-être, quatre femmes s'adressent successivement au même homme : sa mère, la femme à laquelle il a tourné le dos parce qu'il l'aimait trop et mal, celle qui partage sa vie parce qu'il n'en est pas épris, sa sœur enfin.

À celui qui ne les entend pas, toutes dévoilent leur vie intime, relatant parfois les mêmes épisodes d'un point de vue différent. Chacune fait entendre un phrasé particulier, une culture et une sensibilité propres. Elles ont en commun, néanmoins, une blessure secrète : une ascendance inavouable, un tourment identitaire reçu en héritage, une difficulté à habiter leur féminité... Les épiphanies de la sexualité côtoient, dans leurs récits, des propos sur la grande histoire qui, sans cesse, se glisse dans la petite.

D'une magnifique sensualité, ce roman choral, porté par une langue sculptée en orfèvre, restitue un monde d'autant plus mystérieux qu'il nous est étranger... et d'autant plus familial qu'il est universel.

Léonora Miano

Crépuscule du tourment

Grasset



Léonora Miano

Crépuscule du tourment

roman
Grasset



ISBN 978-2-264-85214-2

www.grasset.fr

77 8801 2
2010 A11

100 % papier
recyclé

nous prenions conscience du moindre mouvement. Et que nous trouvions une harmonie. Nos gestes sont sûrs. Notre avancée rapide. Peut-être n'échangerons-nous pas une parole lorsque viendra le jour. Peut-être le cours des choses reprendra-t-il. Avec ses imprécations. Ses appels au repentir. Les chants des *Filles de Melkisedek* les soirs de veillée. Qu'importe. Cette nuit aura existé afin que l'on se dise l'essentiel. Afin de le savoir pour toujours. Quoi que nous décidions de faire par la suite. La vérité n'est pas dans nos pratiques spirituelles ou prétendues telles. Seul compte ce que nous acceptons de partager les unes avec les autres. La manière dont nous nous traitons mutuellement. C'est la première réparation. Celle que nous nous devons les unes aux autres. Aucune n'oubliera. Het-Hru fait naître en moi une mélodie. Je chante. Abyssinia me répond. Nous allons prendre soin du corps endolori d'Ixora. Et ce faisant soigner nos âmes meurtries. Abolir entre nous les distances. Faire taire les incompréhensions. Trouver en nous douceur et empathie. Être des sœurs. Au moins l'espace d'une nuit.

III

Ixora

*We with the straight eyes
and no talent for cartography
always asking
"How far is it to Heartease?"
and they say,
"Just around the corner."*

LORNA GOODISON,
Heartease (I)

Le moment s'y prête peu, mais j'ai envie de rire, si tu savais, je sens cela monter sans pouvoir l'expulser, ce n'est pas un éclat mais une montagne de rire, j'ignorais avoir cette capacité, ce potentiel d'hilarité, cela monte cependant, c'est une chose idiote, d'ailleurs, qui me met à ce point en joie, alors que cet orage de dingue m'envoie ses javelots sur le visage, sur les bleus, les bosses, les marques de ta virilité, je suppose que l'on pourrait le dire ainsi, en vérité je m'en soucie peu, je me sens libre, même étendue sur ce sol boueux, même sans avoir la moindre idée de la manière dont je quitterai cet état, je n'ai pas mal, tu m'as cognée trop fort pour que la douleur subsiste, elle

a opéré avec une fulgurance de torpille, provoqué un engourdissement général, il paraît que cela arrive, lorsque la douleur est trop forte, on ne sent plus rien, presque plus rien, car je ne suis pas insensible aux lances qu'envoie sur moi l'orage, mais ça va, ça va, en est-il de même pour toi qui n'as pas osé te pencher sur mon corps, prendre connaissance et conscience des conséquences de tes actes, qu'en est-il de toi que le souvenir de cette soirée ne laisse déjà plus en paix ?

Je me demande ce que dirait ta mère en apprenant que j'ai rompu nos fiançailles, décidé de ne pas épouser son fils, compris que ma vie était ailleurs, que je souhaitais la vivre après l'avoir traînée comme un boulet, c'était n'importe quoi de toute façon, l'histoire de notre couple, nous le savions l'un et l'autre mais bon, on était des êtres à la dérive, on allait au moins faire cela, se cramponner l'un à l'autre, devenir le radeau l'un de l'autre, cela n'aurait pas empêché quoi que ce soit, c'était simplement un peu moins triste de n'être pas seul face au désastre, chacun a pris place sur la scène, chacun est entré dans son personnage, chacun a eu les gestes, les mots de circonstance, au moins pour tromper les autres, donner l'impression de, cela nous faisait tenir, cela paraissait viable, c'était un moyen de passer le temps jusqu'au terminus, la fin d'une existence dont le poids ne s'allégeait pas, toujours pas, ta mère nous a grillés tout de suite, elle a vu ce qu'on n'était pas, ce qu'on ne pouvait être, je ne l'en blâme pas, précisons tout de même que, si elle ne s'est pas trompée, elle avait tort de croire que nous n'étions rien, n'importe quoi ce n'est pas rien, rares sont les individus aptes à s'engager sciemment dans n'importe quoi, à y mettre du

cœur, à y consacrer tout leur temps et ce, sans se soucier du ridicule, nous ne méritons pas son dédain.

Oui, je me demande ce que dirait Madame ta mère, la Grande royale du *Castile Musuedi*, en apprenant que *cette femme sans généalogie* ne veut plus du petit prince, ses yeux n'ont cessé de me fusiller dès l'instant de mon arrivée sous son toit, comme ça, parce que j'existais, parce qu'elle ne m'avait pas choisis, parce que mes parents étaient issus d'un peuple ayant dû inventer sa mémoire, il ne me semble pas que ce soit si différent ici, vous lisez l'Histoire dans les archives des colons, les récits des voyageurs nordistes ou orientaux d'antan, sans cela vous êtes dans le *schwarz*, vous aussi, sans mauvais jeu de mots, enfin, je ne sais trop pour quelle raison profonde, j'imagine qu'il y en a une, un mobile sensé, un truc pour expliquer que l'on te tourne le dos avant d'avoir pu distinguer ton visage, elle ne m'a pas laissé une chance, alors j'ai fait l'imbécile, semblant de ne pas comprendre les codes, on ne peut m'en vouloir d'avoir tenté de me divertir un peu dans cette immense maison de famille, avec ses six chambres – donc six salles de bains –, ses deux salons, ses deux garages, son étage, son jardin si bien entretenu, sa piscine en forme de haricot, sa climatisation, son groupe électrogène, son système de forage pour pallier les insuffisances de la compagnie des eaux, sa bibliothèque, sa vidéothèque, ses domestiques pour prendre en charge chaque domaine de la vie quotidienne, ses masseuse, manucure, coiffeuse se déplaçant à domicile et, en dépit ou à cause de tout cela, une atmosphère de glaciation, une ambiance de congélateur.

Je l'ai aperçue en montant dans la voiture tout à l'heure, la Grande royale, elle se trouvait dans ce petit salon dont elle affectionne l'intimité, peut-être aussi les souvenirs qui s'y entassaient, les restes de son humanité, ces photographies de ta sœur et de toi enfants, ces vieilles cassettes VHS bien rangées dans un meuble en acajou, ce bouquet de fleurs séchées comme on n'en fait plus depuis les années 70 et qui avait dû être importé, il est comique d'envisager que des objets lui tiennent à cœur, que des images d'un autre temps lui traversent l'esprit et lui font du bien, tant elle s'emploie à cultiver la froideur, c'en est spectaculaire, je t'assure que tout le monde ne pourrait faire cela, car c'est un peu n'importe quoi là aussi, pincer les lèvres de cette manière même lorsque l'on parle, se passer toute cette glace sur les pupilles, s'imposer cette parcimonie du geste, cette mesure constante de l'émotion, cette avarece du sourire, un tel contrôle de soi exige beaucoup, une attention de chaque instant, je l'ai bien regardée, Madame ta mère, et je me suis demandé ce qui avait pu pousser cette femme à enfouir sa beauté, les promesses qu'elle contenait, dans une rigidité de sarcophage.

Les nuages qui roulaient dans le ciel depuis des heures déjà ont crevé, crachant des trombes inhabituelles sous ces latitudes en saison dite sèche, et cette crevaillon des nues a coïncidé avec l'instant où, n'ayant laissée pour morte, tu démarrais sur les chapeaux de roue, prenant en vain la fuite car ton destin est en toi, scellant par ton geste la clôture du piège auquel tu savais ne plus pouvoir échapper, car il fallait qu'un jour l'espèce de malfaçon qui *suit le sang* des tiens – de ta propre expression – se manifestât, tu avais de ton mieux tenté de retarder l'inéluctable,

138

mettant en sommeil ton existence pour neutraliser le mal, ne surtout pas l'alimenter en tout cas, mais la vie se déploie sans cesse au-delà de ce qui nous est concevable, nous n'y pouvons rien, ce n'est donc pas ta faute, sache que je ne t'en veux pas, même si je n'avais pas besoin de cela, même s'il va me falloir des jours pour retrouver figure humaine.

Nous savions, depuis le début, sans jamais nous le dire, quel étrange assemblage nous formions, un couple qui ne s'accouple pas, qui jamais ne recherche la chaleur de l'autre corps, un couple formé sur la perte d'un ami pour toi, le deuil pour moi d'un indéfinissable, à la fois le seul homme aimé, le père de mon fils et, sans doute, celui qui me fit passer à jamais le goût des hommes si je l'avais eu, en réalité, il n'y a qu'à lui que je me sois intéressée, liée, non parce qu'il était homme mais parce qu'il était lui, lorsque je l'ai rencontré, avec son allure de grand arbre de la forêt équatoriale, ses traits de statue olmèque, le nom de guerre qu'il s'était donné du temps de votre adolescence tapageuse, ces années 80 qui s'étaient étirées de funk en new jack swing, passant par le hip-hop, ici sous le ciel subsaharien comme ailleurs sur la planète.

Sa disparition nous mit en présence l'un de l'autre, nous rapprocha ensuite, il était ton unique ami, avec lui périsaient les petites joies que tu avais pu connaître, la gaieté en dépit du désespoir, le rire pour tromper cette profonde solitude que tu savais être ton destin, l'ami n'était plus, mais tu découvrais qu'un morceau de lui survivait quelque part, un enfant dont il ne t'avait jamais parlé, le fils que nous avions eu, lui et moi, avant de

139

comprendre que nous n'étions pas faits l'un pour l'autre, pas comme nous l'avions imaginé, tu es donc venu un jour, je crois que c'était un soir, tu m'as téléphoné, c'était après sa mise en terre que tu avais prise à ta charge, les formalités, le rapatriement du corps, tu avais embarqué à bord du même vol que sa dépouille, l'avais remise à sa famille, à son clan, on t'avait fait savoir que l'on ne te tenait pas responsable de sa mort, que l'on savait quelle amitié vous liait, que vous étiez des frères, que seul le sort avait voulu qu'il s'éteignît loin de sa terre natale, et si jeune encore, c'est après tout cela, en rentrant au Nord, que tu m'as contactée, tu voulais voir le petit de temps en temps, si je le permettais, et j'y ai consenti.

Tu es venu, j'étais là, dans mon appartement de mère célibataire dont l'existence s'appuyait sur deux piliers, l'enfant et le travail, cela se voyait sitôt le seuil franchi, les photographies de Kabral à tous les âges, les livres, les magazines, les manuels du professeur, tous écrits dans cette langue que j'ai choisi d'enseigner, je t'ai laissé entrer, revenir, passer souvent cette porte que j'avais tant de mal à ouvrir lorsque ton ami souhaitait voir son fils, notre enfant, je le regardais à peine, le cœur gros de notre échec, je restais barricadée en moi-même, ne lui laissant aucune possibilité de me parler, de m'atteindre, peut-être pour ne pas voir dans ses yeux ce que je savais au fond de moi, qu'il n'était pas, qu'il ne pouvait pas être seul responsable de la situation, que l'on aurait pu prédire la déroute, compte tenu de nos parcours respectifs, toutes ces choses que l'on ne prend pas assez le temps d'analyser avant de se précipiter dans ces aventures périlleuses que sont la vie à deux, la décision de devenir parent, on se

laisse tomber dans ce qui semble le projet des humains adultes, le couple, la procréation, la transmission du patrimoine, lequel est d'abord immatériel, il peut s'agir d'un vide intérieur, d'une absence à soi, d'un tas de choses en effet que l'on aurait mieux fait de garder pour soi et qui marqueront la destinée des enfants.

Ton ami n'avait eu ni père ni mère, cela ne lui avait pas manqué, c'était ainsi qu'il présentait les choses, mais on ne sait pas toujours identifier les manques et leurs effets, il avait vécu accroché au flanc de Héka, sa grand-mère, femme mystique, sage, il avait grandi à l'ombre de Shabaka, l'arbre tutélaire de son peuple, et ces êtres chers lui avaient été ravies alors qu'il n'était qu'un enfant, un sentiment d'injustice lui avait poussé dans le cœur, une blessure réclamant l'apaisement, je n'ai pas su le comprendre de son vivant, aveuglée par mes propres besoins, par la terreur inavouée d'être une mauvaise mère, moi qui n'étais pas si sûre d'avoir désiré l'enfant, moi qui n'ai pu me résoudre à interrompre la grossesse, de peur, là encore, que ma conscience ne me le reproche, et je me suis recroquevillée sur mon ventre qui s'arrondissait, puis sur le nourrisson, l'enfant, l'univers pour moi dorénavant, je me suis fondue en lui, ce qui était trop, j'en ai conscience, pour un si petit être, mais qu'étais-je moi-même alors, sinon une toute petite chose...

Oh, tu sais tout cela, je t'en ai parlé, en toute simplicité, la deuxième fois que tu es venu pour Kabral, le fils de ton unique ami, c'était un samedi après-midi, tu voulais l'emmener voir je ne sais quel film d'animation, je t'ai servi un thé, c'était tout ce que j'avais à offrir, le

64

petit finissait de se préparer, j'en ai profité pour te parler, tête baissée tandis que je servais le thé, sans prendre le temps de respirer entre les phrases, ces confidences que tu n'avais pas sollicitées, je parlais comme qui craint de se voir couper la parole, comme pour épuiser la parole, tous ces silences contenus, vite, vite, sans choisir mes mots, mais tu as écouté avec calme, tu as tout saisi, ne m'as rien reproché, tu n'as pas lancé *C'est mon ami qui aurait dû entendre ces propos*, et parce que tu n'as pas dit cela, j'ai eu le sentiment qu'il les recevait lui aussi, cela m'a fait du bien de penser qu'il savait désormais que je ne nourrissais pas de ressentiment, j'avais juste honte de notre échec, de n'avoir pas mieux réussi que mes parents, de me voir finir comme ma mère seule avec mon enfant, de n'avoir jamais prononcé les mots *Va demander à papa*, forcément, quelque chose devait clocher en moi, pour n'avoir su garder ni l'homme, ni le père.

C'est ainsi que tout a commencé entre nous, tu venais voir Kabral, tu l'emmenais découvrir des activités qu'il n'avait partagées ni avec moi, ni avec son père, et tu lui parlais du garçon que tu avais connu, celui dont tu avais voulu devenir l'ami alors que vous étiez au lycée, je ne vous accompagnais jamais au cours de ces sorties, j'attendais dans l'appartement de famille monoparentale, un logement intermédiaire selon certaines classifications, un peu au-dessus de chez les pauvres, dans un quartier acceptable, c'est-à-dire un quartier avec des Blancs propres et socialement insérés, c'est là que je restais amorphe sans savoir pourquoi, incapable de me détendre, de m'occuper de moi-même, de mes affaires, n'ayant, je m'en apercevais alors, aucune amie à qui téléphoner pour lui proposer

142

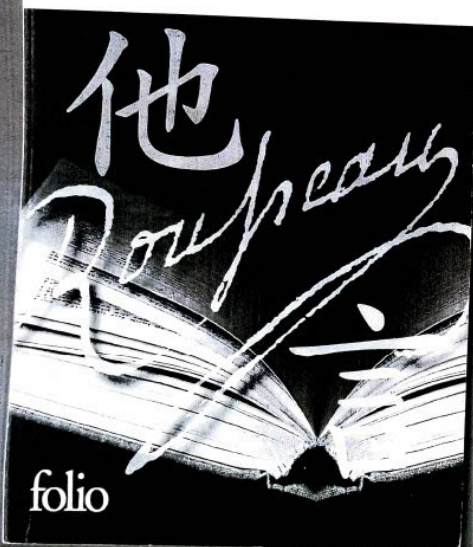
d'aller ici, là, ou qu'elle vienne prendre le thé, je me laissais choir sur le canapé, constatant, dans une sorte de froide désespérance, l'impossibilité de me concentrer sur les pages de mon journal, le magazine *Esence* qui ne m'intéressait pas toujours, il faut le reconnaître, mais que j'avais pris l'habitude d'acheter du temps de mes études de langues, par chance il restait la poésie, cela seul me touchait, suscitait en moi des images, l'intuition qu'une vie était là, en moi, j'aimais de ces textes l'impérieuse beauté, des phrases comme *my every waking was incarcerated* me troublaient, je les sortais de leur contexte pour tenter de comprendre ma vie, peut-être me préparaient-elles à cette nuit dont je me lèverai renouvelée, j'en suis certaine, parfois j'ouvrais un livre en plein milieu, il y avait toujours quelque chose pour moi, quelque chose pour le moment présent, je me suis attachée à certains auteurs, les ai fait connaître à mes élèves, même si le programme de l'Éducation nationale ignorait tout de ces poètes.

Il fallait vous entendre sonner à la porte, Kabral et toi, rire dans le couloir le temps que je vienne ouvrir, il fallait humer les senteurs sucrées qui vous auréolaient, de pomme d'amour et de barbe à papa, pour me remettre à vivre, à sentir l'air dans mes poumons, le poids de mon corps, la torsion d'un geste, il fallait vous revoir pour que mon cerveau reprenne place dans ma boîte crânienne, que mon sang se remette à couler dans mes veines, mon énergie également, il me fallait voir le visage de l'enfant sur lequel je m'étais repliée pour que la vie se réinstalle en moi, je n'étais pas une mauvaise mère, j'avais tout fait pour cela, je crois, mais qu'étais-je en réalité, je me suis posé la question lorsque, me ramenant le petit un soir,

143

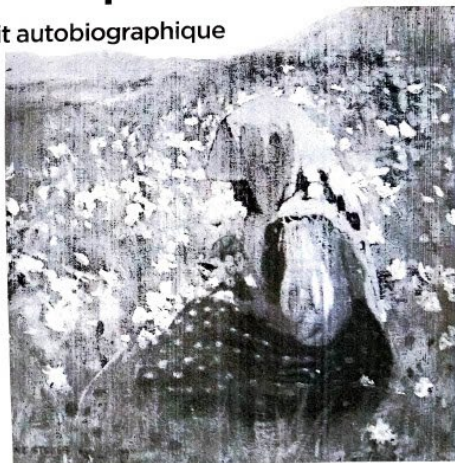
Akira Mizubayashi

Une langue
venue d'ailleurs



Agota Kristof
L'Analphabète

Récit autobiographique



ZOE

si j'ai appris l'anglais au collège et au lycée (l'anglais chez moi a toujours gardé le statut de langue étrangère, c'est-à-dire *extérieure à moi*) ; la suite de mon existence, de la dix-neuvième année à aujourd'hui, placée sous la double appartenance au japonais et au français. L'un a surgi en moi ; il s'est ensemencé au fond de moi ; d'une certaine manière, il était toujours déjà là ; il est, si j'ose dire, de constitution *verticale*. L'autre, c'est la langue vers laquelle j'ai cheminé avec patience et impatience tout à la fois ; je me suis déplacé vers elle ; c'est celle que je suis allé recueillir tandis qu'elle m'a accueilli en elle ; elle m'est venue de loin, avec un retard considérable de dix-huit ans. Elle est de nature *horizontale*, d'une étendue immense qui conserve toujours des recoins inexplorés, des vides à remplir, des espaces à conquérir.

Je pourrais maintenir mes interlocuteurs français un certain temps dans l'illusion de se trouver face à un francophone natif... Mais assez vite ils s'apercevraient que je ne suis pas de leur pays.

2

Ma mère mit un garçon au monde en août 1951 dans une petite ville de province du nord du Japon. L'enfant arriva aux aurores presque tout seul. C'était moi. Dix-neuf ans plus tard, je commençai à dire mes premiers mots en français. Depuis lors, je n'ai pas arrêté de naviguer entre la langue qui est la mienne, le japonais, parce qu'elle vient de mes parents, et le français qui est également la mienne parce que j'ai décidé de me l'approprier pour m'y installer, pour vivre en pleine conscience ma progressive accession à cette langue aimée et choisie.

Je m'inscrivis en avril 1970 à l'université nationale des langues et civilisations étrangères de Tokyo, un établissement spécialisé dans les études de langues, l'équivalent en plus petit de l'INALCO. Les cours ne commençaient que deux mois après. L'université était saccagée. Ayant été le bastion des étudiants en colère dans les années 1968-1969 (il y eut mai 68 à l'autre bout du monde aussi ; mais le nôtre était

21

un mai 68 qui, contrairement à celui de la France, ne semble pas avoir laissé de traces profondes dans la société, ni dans les mœurs ni dans les universités), elle n'était pas en mesure d'assurer les cours avant le 1^{er} juin (au Japon, l'année universitaire débute en avril). J'avais devant moi deux mois de liberté totale. J'avais hâte d'apprendre le français.

Mon premier contact avec la langue de Molière, avant même le début des cours à l'université, eut lieu lors d'un cours de français donné à la Radio nationale japonaise. Il y avait deux niveaux : niveau débutant diffusé quatre fois vingt minutes du lundi au jeudi, niveau moyen assuré deux fois par semaine le vendredi et le samedi. Je commençai par le premier bien sûr et j'y pris goût. Quelque chose de nouveau me saisissait, moi qui n'avais connu au lycée que des cours d'anglais où l'on entendait très peu d'anglais mal prononcé et beaucoup de japonais peu sonore et mal articulé : c'était la présence quotidienne de deux invités français : Nicolas Bataille, le metteur en scène de *La Cantatrice chauve*, et Renée Lagache, une Française installée à Tokyo depuis un certain nombre d'années. Leur présence était avant tout et presque exclusivement celle de leurs voix et de la vibration sonore des énoncés qu'elles portaient et véhiculaient. Un professeur japonais, de renom d'ailleurs, était là pour expliquer la grammaire, mais il était discret, presque comme

un figurant alors que, de toute évidence, c'était lui l'animateur ; le contenu de chaque leçon se réduisait à des sons à la fois clairs et veloutés, produits par les deux invités. C'était pour moi comme un récital à deux voix, un concert retransmis en différé où la voix de l'homme et celle de la femme se cherchaient, se répondaient, se confondaient, s'entrelaçaient dans leur mouvement phonique délicat et soigneusement défini.

Mais pourquoi voulais-je tant entrer dans l'univers du français ? Pourquoi ai-je choisi cette langue entièrement ignorée ? Pourquoi enfin ai-je décidé de m'engager dans l'histoire sans fin d'un long et patient apprivoisement d'une langue étrangère ?

Dans les années 1970, la politique était encore très présente sur les campus universitaires. Les séquelles des événements de 68 étaient là, cruellement visibles : murs tagués, matériels abîmés, salles endommagées. J'arrivais dans un paysage désenchanté, dans un lieu meurtri qui témoignait de la violence des actes perpétrés. Mais ce qui gênait le jeune homme de dix-huit ans, ce n'était pas ces stigmates sociaux qui ne favorisaient guère la concentration, ni le désenchantement, ni l'absence d'élan collectif nécessaire aux études. C'était plutôt le vide des mots : des gauchistes, comme des revenants sur un champ de bataille où gisent des cadavres mutilés, usaient inlassablement de discours politiques stéréo-

typés à grand renfort de rhétorique surannée. La jeunesse communiste n'échappait pas non plus à cette usure de la langue. Quant à la majorité des étudiants non politisés ou dépolitisés, ils se muraient dans une hébétude satisfaite qui annonçait sans doute le consumérisme bavard des années à venir. Bref, des mots dévitalisés, des phrases creuses, des paroles désubstantialisées *flottaient* sans attache autour de moi comme des méduses en pullulement. Partout il y avait de la langue, de la langue fatiguée, pâle, étiolée : paroles proférées à travers micros et porte-voix, vocables tracés sur de gigantesques panneaux, discours imprimés dans des tracts qui puaien l'encre, tout cela constituait mon quotidien linguistique, et de tout cela, c'est cette sensation, désagréable voire intolérable, de *flottement* qui m'est restée. (Y avait-il là un écho lointain de l'*ukiyo*, « monde flottant » — monde incertain en perpétuelle dérive — comme on dit en japonais à l'image d'une *ukikussa*, plante flottante ? C'est possible.) C'étaient des mots qui ne s'enracinaient pas, des mots privés de tremblements de vie et de respiration profonde. Des mots *inadéquats*, *décollés*. L'écart entre les mots et les choses était évident. L'*insoutenable légèreté* des mots, le sentiment que les mots n'atteignent pas le plus profond des êtres et des choses me mettaient dans un état de méfiance que je ne me cachais pas, et que surtout je ne cachais pas à ceux qui m'entouraient. Le refuge, c'était la

famille qu, protégée contre les nuisances du discours social, semblait transcender l'usage de la parole. J'étais seul. Je ne voyais personne. Les rares paroles qui sortaient de ma bouche n'allaient guère au-delà des limites de la liturgie linguistico-sociale. Bref, je me comportais en ours. À dix-neuf ans, je vivais déjà en ermite. Je ne m'ouvrais à personne. J'errais dans les rues de Tokyo avec un sentiment d'étouffement qui ne me lâchait pas : où que j'aïlle, partout je me sentais emmuré ; l'espace de la prison n'en finissait pas de s'étendre. J'étais traqué dans une sorte d'inflation linguistique généralisée. Il fallait que j'entreprenne une tentative d'évasion.

Le français m'est apparu alors comme le seul choix possible, ou plutôt la seule parade face à la langue environnante malmenée jusqu'à l'usure, la langue de l'inflation verbale qui me prenait en otage.

Débuts

Je lis. C'est comme une maladie. Je lis tout ce qui me tombe sous la main, sous les yeux : journaux, livres d'école, affiches, bouts de papier trouvés dans la rue, recettes de cuisine, livres d'enfant. Tout ce qui est imprimé.

J'ai quatre ans. La guerre vient de commencer.

Nous habitons à cette époque un petit village qui n'a pas de gare, ni l'électricité, ni l'eau courante, ni le téléphone.

Mon père est le seul instituteur du village. Il enseigne à tous les degrés, du premier au sixième. Dans la même salle. L'école n'est séparée de notre maison que par la cour de récréation, et ses fenêtres donnent sur le jardin potager de ma mère. Quand je grimpe à la dernière

© Éditions Zoé, 11 rue des Moraines
CH - 1227 Carouge-Geneve, 2004
www.editionszoe.ch

Maquette de couverture : Silvia Francia
Illustration : Marianne Stokes, *Girl of the Tatra*, 1905-1907,
huile sur bois, © The Bridgeman Art Library
Photo de l'auteur : Yvonne Böhler
ISBN 978-2-88182-512-5

fenêtre de la grande salle, je vois toute la classe, avec mon père devant, debout, écrivant au tableau noir.

La salle de mon père sent la craie, l'encre, le papier, le calme, le silence, la neige, même en été.

La grande cuisine de ma mère sent la bête tuée, la viande bouillie, le lait, la confiture, le pain, le linge mouillé, le pipi du bébé, l'agitation, le bruit, la chaleur de l'été, même en hiver.

Quand le temps ne nous permet pas de jouer dehors, quand le bébé crie plus fort que d'habitude, quand mon frère et moi faisons trop de bruit et trop de dégâts dans la cuisine, notre mère nous envoie chez notre père pour une « punition ».

Nous sortons de la maison. Mon frère s'arrête devant le hangar où on range le bois de chauffage :

— Je préfère rester ici. Je vais couper du petit bois.

— Oui. Mère sera contente.

Je traverse la cour, j'entre dans la grande salle, je m'arrête près de la porte, je baisse les yeux. Mon père dit :

— Approche.

J'approche. Je lui dis dans l'oreille :

— Punie... Ma mère...

— Rien d'autre ?

Il me demande « rien d'autre ? », parce que parfois il y a un billet de ma mère que je dois donner sans rien dire, ou bien il y a un mot à prononcer : « médecin », « urgence », et parfois seulement un chiffre : 38 ou 40. Tout ça à cause du bébé qui a tout le temps des maladies d'enfance.

Je dis à mon père :

— Non. Rien d'autre.

Il me donne un livre avec des images :

— Va t'asseoir.

Je vais au fond de la classe, là où il y a toujours des places vides derrière les plus grands.

C'est ainsi que, très jeune, sans m'en apercevoir et tout à fait par hasard, j'attrape la maladie inguérissable de la lecture.

Quand nous allons rendre visite aux parents de ma mère, qui habitent dans une ville proche, dans une maison avec de la lumière et de l'eau, mon grand-père me prend par la main, et nous faisons ensemble le tour du voisinage.

Grand-père sort un journal de la grande poche de sa redingote et dit aux voisins :

— Regardez ! Écoutez !

Et à moi :

— Lis.

Et je lis. Couramment, sans faute, aussi vite qu'on me le demande.

Mise à part cette fierté grand-parentale, ma maladie de la lecture m'apportera plutôt des reproches et du mépris :

« Elle ne fait rien. Elle lit tout le temps. »

« Elle ne sait rien faire d'autre. »

« C'est l'occupation la plus inactive qui soit. »

« C'est de la paresse. »

Et, surtout : « Elle lit au lieu de... »

Au lieu de quoi ?

« Il y a tant de choses plus utiles, n'est-ce pas ? »
Encore maintenant, le matin, quand la maison se vide et que tous mes voisins partent au travail, j'ai un peu mauvaise conscience de m'installer à la table de la cuisine pour lire les journaux pendant des heures, au lieu de... de faire le ménage, ou de laver la vaisselle d'hier soir, d'aller faire les courses, de laver et de repasser le linge, de faire de la confiture ou des gâteaux...

Et, surtout, surtout ! Au lieu d'écrire.

De la parole à l'écriture

Toute petite déjà, j'aime raconter des histoires. Des histoires inventées par moi-même.

Grand-mère vient parfois de la ville en visite, pour aider mère. Le soir, c'est grand-mère qui nous couche, elle essaye de nous endormir avec des contes que nous avons déjà entendus une centaine de fois.

Je sors de mon lit, je dis à grand-mère :

— Les histoires, c'est moi qui les raconte, pas toi.

Elle me prend sur ses genoux, elle me berce :

— Raconte, raconte donc.

Je commence par une phrase, n'importe laquelle, et tout s'enchaîne. Des personnages apparaissent, meurent, ou disparaissent. Il y a les

Maigret tend un piège, Georges Simenon

Un tueur a commis cinq meurtres à Montmartre. Le commissaire Maigret a fait semblant d'interroger un homme, pour que les journalistes annoncent qu'un suspect a été arrêté. Il quitte les équipes de la Police judiciaire, Quai des Orfèvres.

Extrait 1, pages 16 à 19

Il était minuit et demi quand ils se séparèrent. On voyait encore des consommateurs aux terrasses, plus de monde dehors, à respirer la fraîcheur relative de la nuit, qu'il n'y en avait eu dans la journée.

— Vous prenez l'autobus ?

Maigret fit signe que non. Il préférait rentrer à pied, tout seul, et, à mesure qu'il marchait le long des trottoirs, son excitation tombait, une expres-

sion plus grave, presque angoissée, envahissait son visage.

Plusieurs fois il lui arriva de dépasser des femmes seules qui rasaient les maisons et chaque fois elles tressaillirent, avec l'envie de se mettre à courir au moindre geste ou d'appeler au secours.

En six mois, cinq femmes qui, comme elles, rentraient chez elles, ou se rendaient chez une amie, cinq femmes qui marchaient dans les rues de Paris avaient été victimes d'un même assassin.

Chose curieuse, les cinq crimes avaient été commis dans un seul des vingt arrondissements de Paris, le XVIII^e, à Montmartre, non seulement dans le même arrondissement mais dans le même quartier, dans un secteur très restreint qu'on pouvait délimiter par quatre stations de métro : *Lamarck, Abbesses, Place Blanche et Place Clichy*.

Les noms des victimes, des rues où les attentats avaient eu lieu, les heures, étaient devenus familiers aux lecteurs des journaux et, pour Maigret, constituaient une véritable hantise.

Il connaissait le tableau par cœur, pouvait le réciter sans y penser comme une fable qu'on a apprise à l'école.

2 février. Avenue Rachel, tout près de la place Clichy, à deux pas du boulevard de Clichy et de ses lumières : Arlette Dutour, 28 ans, fille publique, vivant en meublé rue d'Amsterdam.

Deux coups de couteau dans le dos, dont un ayant provoqué la mort presque instantanée. Lacération méthodique des vêtements et quelques lacérations superficielles sur le corps.

Aucune trace de viol. On ne lui avait pris ni ses bijoux, de peu de valeur, ni son sac à main qui contenait une certaine somme d'argent.

3 mars. Rue Lepic, un peu plus haut que le Moulin de la Galette. Huit heures et quart du soir. Joséphine Simmer, née à Mulhouse, sage-femme, âgée

de 43 ans. Elle habitait rue Lamarck et revenait d'accoucher une cliente tout en haut de la Butte.

Un seul coup de couteau dans le dos, ayant atteint le cœur. Lacération des vêtements et lacérations superficielles sur le corps. Sa trousse d'accoucheuse se trouvait sur le trottoir à côté d'elle.

17 avril. (A cause des coïncidences de chiffres, du 2 février et du 3 mars, on s'était attendu à un nouvel attentat le 4 avril, mais il ne s'était rien passé.) Rue Etex, en bordure du cimetière de Montmartre, presque en face de l'hôpital Bretonneau. Neuf heures trois minutes, du soir toujours. Monique Juteaux, couturière, 24 ans, célibataire, vivant avec sa mère boulevard des Batignolles. Elle revenait de chez une amie habitant l'avenue de Saint-Ouen. Il pleuvait et elle portait un parapluie.

Trois coups de couteau. Lacérations. Pas de vol.

15 juin. Entre neuf heures vingt minutes et neuf heures et demie. Rue Durantin, cette fois, toujours dans le même secteur, Marie Bernard, veuve, 52 ans, employée des postes, occupant avec sa fille et son gendre un appartement du boulevard Rochechouart.

Deux coups de couteau. Lacérations. Le second coup de couteau avait tranché la carotide. Pas de vol.

21 juillet. Le dernier crime en date. Georgette Lecoin, mariée, mère de deux enfants, âgée de 31 ans, habitant rue Lepic, non loin de l'endroit où le second attentat avait été commis.

Son mari travaillait de nuit dans un garage. Un de ses enfants était malade. Elle descendait la rue Tholozé à la recherche d'une pharmacie ouverte et avait cessé de vivre vers neuf heures quarante-cinq, presque en face d'un bal musette.

Un seul coup de couteau. Lacérations.

C'était hideux et monotone. On avait renforcé la

police du quartier des Grandes-Carrières. Lognon avait, comme ses collègues, remis ses vacances à une date ultérieure. Les prendrait-il jamais ?

Extrait 2, pages 63 à 65

Maigret espère que le tueur réagira à l'annonce de l'arrestation d'un coupable : le soir même, le quartier de Montmartre est discrètement surveillé par la police et par des femmes auxiliaires de police en civil. Soudain, des cris se font entendre.

Tout fut si confus, d'abord, dans les rues mal éclairées, qu'il fut impossible de savoir ce qui se passait et ce n'est que beaucoup plus tard, en recollant des témoignages eux-mêmes plus ou moins exacts, qu'on put se faire une idée d'ensemble.

Maigret, dont le chauffeur fonçait à toute allure dans des ruelles en pente qui, la nuit, prenaient l'aspect d'un décor de théâtre, ne savait plus exactement où il se trouvait, sinon qu'on se rapprochait de la place du Tertre dont il lui semblait entendre vaguement les musiques.

Ce qui ajoutait à la confusion, c'est qu'il y avait mouvement dans les deux sens. Des autos, des gens qui couraient — sans doute pour la plupart des policiers — convergeaient vers un point qui semblait être quelque part dans la rue Norvins, tandis que d'autres silhouettes, au contraire, une bicyclette non éclairée, deux voitures, puis trois, se précipitaient en sens inverse.

— Par là ! criait quelqu'un. Je l'ai vu passer..

On poursuivait un homme et c'était peut-être un de ceux que le commissaire avait aperçus. Il crut aussi, dans un petit personnage qui courait très vite et qui avait perdu son chapeau, reconnaître

l'inspecteur Malgracieux, mais il ne put en être sûr.

Ce qui comptait pour lui, en ce moment, était de savoir si le tueur avait réussi, si une femme était morte et, quand il aperçut enfin un groupe d'une dizaine de personnes dans l'ombre d'un trottoir, c'est à terre qu'il regarda d'abord avec anxiété.

Il n'eut pas l'impression que les gens étaient penchés vers le sol. Il les voyait gesticuler et déjà, au coin d'une ruelle, un agent en uniforme, jailli Dieu sait d'où, essayait d'arrêter les curieux qui affluaient de la place du Tertre.

Quelqu'un qui surgissait de l'obscurité s'approcha de lui comme il sortait de l'auto.

— C'est vous, patron ?

Les rayons d'une torche électrique cherchèrent son visage, comme si chacun se méfiait de chacun.

— Elle n'est pas blessée.

Il fut un certain temps à reconnaître celui qui lui parlait ainsi, un inspecteur de ses services, pourtant.

— Que s'est-il passé ?

— Je ne sais pas au juste. L'homme a pu s'enfuir. On est à sa poursuite. Cela m'étonnerait qu'il parvienne à s'échapper avec tout le quartier en état de siège.

Enfin, il atteignit le noyau de cette agitation, une femme vêtue d'une robe bleue assez claire qui lui rappela quelque chose et dont la poitrine se soulevait encore à un rythme précipité. Elle recommençait à sourire, du sourire tremblant de ceux qui viennent de l'échapper belle.

Elle reconnut Maigret.

— Je m'excuse de n'être pas parvenue à le maîtriser, dit-elle. Je me demande encore comment il a pu me glisser des mains.

Elle ne savait plus à qui elle avait déjà raconté le début de son aventure.

— Tenez ! Un des boutons de son veston m'est resté dans la main.

Elle le tendait au commissaire, une petite chose lisse et sombre, avec encore du fil et peut-être un peu de tissu qui y restait attaché.

Extrait 3, p92 à 98.

Le tueur qui a agressé la femme auxiliaire de police, Marthe Jusserand, s'est échappé. Mais les policiers ont retrouvé la trace d'un individu qui aurait acheté le veston au bouton arraché. Maigret et un officier de police se rendent à son domicile.

— Au second étage, à gauche, on lisait, sur une plaque de cuivre du même format, mais en lettres plus stylisées, plus modernes :

Marcel Moncin
architecte-décorateur

Les deux hommes marquèrent un temps d'arrêt, se regardèrent, et Lapointe eut l'impression que Maigret était aussi ému que lui-même. Ce fut le commissaire qui tendit la main pour presser le bouton électrique. On n'entendit pas la sonnerie, qui devait résonner assez loin dans l'appartement. Un temps qui parut long s'écoula et enfin la porte s'ouvrit, une bonne en tablier blanc, qui n'avait pas vingt ans, les regarda avec étonnement et questionna :

— Qu'est-ce que c'est ?

— M. Moncin est chez lui ?

Elle parut embarrassée, balbutia :

— Je ne sais pas.

Il s'y trouvait donc.

— Si vous voulez attendre une minute, je vais demander à madame...

Elle n'eut pas besoin de s'éloigner. Une femme encore jeune qui, en rentrant de son marché, avait dû passer un peignoir pour avoir moins chaud, se montrait au fond du couloir.

— Qu'est-ce que c'est, Odile ?

— Deux messieurs qui demandent à parler à monsieur, madame.

Elle s'avança, croisant les pans de son peignoir, regardant Maigret droit au visage comme si celui-ci lui rappelait quelqu'un.

— Vous désirez ? demanda-t-elle en cherchant à comprendre.

— Votre mari est ici ?

— C'est-à-dire...

— Cela signifie qu'il y est.

Elle rougit légèrement.

— Oui. Mais il dort.

— Je suis obligé de vous prier de l'éveiller.

Elle hésita, murmura :

— A qui ai-je l'honneur ?

— Police Judiciaire.

— Le commissaire Maigret, n'est-ce pas ? Il me semblait bien vous avoir reconnu...

Maigret, qui s'était avancé insensiblement, se trouvait maintenant dans l'entrée.

— Veuillez éveiller votre mari. Je suppose qu'il est rentré tard, la nuit dernière ?

— Que voulez-vous dire ?

— Est-ce son habitude de dormir jusque passé onze heures du matin ?

Elle sourit.

— Cela lui arrive souvent. Il aime travailler le soir, parfois une partie de la nuit. C'est un cérébral, un artiste.

— Il n'est pas sorti la nuit dernière ?

— Pas que je sache. Si vous voulez attendre au salon, je vais l'avertir.

Elle avait ouvert la porte vitrée d'un salon au modernisme inattendu dans le vieil immeuble, mais qui n'avait rien d'agressif, et Maigret remarqua qu'il aurait pu vivre dans un décor comme celui-ci. Seules les peintures, sur les murs, auxquelles il ne comprenait rien, lui déplaisaient.

Debout, Lapointe surveillait la porte d'entrée.

C'était d'ailleurs superflu car, à cette heure, toutes les issues étaient bien gardées.

La jeune femme, qui s'était éloignée dans un froufrou de tissu soyeux, ne resta que deux ou trois minutes absente et revint, non sans s'être passé un peigne dans les cheveux.

— Il sera ici dans un instant. Marcel a une étrange pudeur au sujet de laquelle il m'arrive de le taquiner : il déteste se montrer en négligé.

— Vous faites chambre à part ?

Elle en reçut un petit choc, répondit avec simplicité :

— Comme beaucoup de gens mariés, non ?

N'est-ce pas en effet presque de règle dans un certain milieu ? Cela ne signifiait rien. Ce qu'il s'efforçait de déterminer c'est si elle jouait un rôle, si elle savait quelque chose ou si, au contraire, elle se demandait réellement quel rapport pouvait exister entre le commissaire Maigret et son mari.

— Votre mari travaille ici ?

— Oui.

Elle alla ouvrir une porte latérale donnant accès à un bureau assez vaste dont les deux fenêtres s'ouvraient sur le boulevard Saint-Germain. On y voyait des planches à dessin, des rouleaux de papier, de curieuses maquettes en contre-plaqué ou en fil de fer qui faisaient penser à des décors de théâtre.

— Il travaille beaucoup ?

— Trop pour sa santé. Il n'a jamais été fort. Nous devrions être maintenant à la montagne, comme les autres années, mais il a accepté une commande qui nous empêchera de prendre des vacances.

Il avait rarement vu femme aussi calme, aussi maîtresse d'elle-même. N'aurait-elle pas dû s'affoler, alors que les journaux étaient pleins des histoires du tueur et qu'on savait que Maigret dirigeait l'enquête, en voyant celui-ci se présenter

ainsi à son domicile ? Elle se contentait de l'observer, comme curieuse de voir de près un homme aussi célèbre.

— Je vais voir s'il est presque prêt.

Maigret, assis dans un fauteuil, bourra lentement sa pipe, l'alluma, échangea un nouveau coup d'œil avec Lapointe qui ne tenait pas en place.

Quand la porte par laquelle Mme Moncin avait disparu se rouvrit, ce n'est pas elle qu'on vit s'avancer mais un homme qui paraissait si jeune qu'on pouvait croire qu'il y avait maldonne.

Il avait revêtu un complet d'intérieur d'un beige délicat qui faisait ressortir la blondeur de ses cheveux, la finesse de son teint, le bleu clair de ses yeux.

— Je m'excuse, messieurs, de vous avoir fait attendre...

Un sourire qui avait quelque chose de frêle et d'enfantin flottait sur ses lèvres.

— Ma femme vient de m'éveiller en me disant...

Celle-ci n'était-elle pas curieuse de connaître le but de cette visite ? Elle ne revenait pas. Peut-être était-elle à l'écoute derrière la porte que son mari avait refermée ?

— J'ai beaucoup travaillé, ces temps-ci, à la décoration d'une immense villa qu'un de mes amis fait construire sur la côte normande...

Tirant de sa poche un mouchoir de batiste, il s'épongea le front, les lèvres où perlait de la sueur.

— Il fait encore plus chaud qu'hier, n'est-ce pas ?

Il regarda dehors, vit le ciel couleur lavande.

— Cela ne sert à rien d'ouvrir les fenêtres. J'espère que nous aurons un orage.

— Je m'excuse, commença Maigret, d'avoir à vous poser quelques questions indiscretes. J'aimerais tout d'abord voir le complet que vous portiez hier.

Cela parut le surprendre, sans toutefois

l'effrayer. Ses yeux s'écarquillèrent un peu. Ses lèvres se retroussèrent. Il semblait dire :

— Drôle d'idée !

Puis, se dirigeant vers la porte :

— Vous permettez un instant ?

Il ne resta absent qu'une demi-minute au plus, revint avec un complet gris bien pressé sur le bras. Maigret l'examina, trouva, à l'intérieur de la poche, le nom du petit tailleur de la rue Vanneau.

— Vous le portiez hier ?

— Certainement.

— Hier au soir ?

— Jusqu'aussitôt après le dîner. Je me suis changé alors pour endosser ce vêtement d'intérieur avant de me mettre au travail. Je travaille surtout la nuit.

— Vous n'êtes pas sorti après huit heures du soir ?

— Je suis resté dans mon bureau jusqu'à deux heures ou deux heures et demie du matin, ce qui vous explique que je dormais encore quand vous êtes arrivé. J'ai besoin de beaucoup de sommeil, comme tous les grands nerveux.

Il semblait quêter leur approbation, faisant toujours penser davantage à un étudiant qu'à un homme ayant passé la trentaine.

De près, pourtant, on distinguait sur son visage une usure qui contrastait avec sa jeunesse apparente. Il y avait, dans sa chair, quelque chose de maladif ou de fané, qui n'était pas sans lui donner un certain charme, comme cela arrive pour des femmes mûrissantes.

— Puis-je vous demander de me montrer toute votre garde-robe ?

Cette fois, il se raidit un peu et peut-être fut-il sur le point de protester, de refuser.

— Si cela vous fait plaisir. Venez par ici...

Si sa femme guettait derrière la porte, elle eut le temps de se retirer car on la vit, au fond du cou-

loir, qui parlait à la bonne dans une cuisine claire et moderne.

Moncin poussait une autre porte, celle d'une chambre à coucher à la décoration couleur havane clair au milieu de laquelle un lit-divan était défait. Il alla ouvrir les rideaux, car la pièce était plongée dans la pénombre, fit glisser les portes coulissantes d'un placard qui occupait tout un pan de mur.

Six complets se trouvaient, pendus, dans la partie de droite, tous parfaitement pressés, comme s'ils n'avaient pas été portés ou comme s'ils sortaient des mains du teinturier, et il y avait aussi trois pardessus, dont un de demi-saison, ainsi qu'un smoking et un habit.

Aucun des complets n'était du même tissu que l'échantillon que Lapointe avait dans sa poche.

— Tu veux me le passer ? demanda le commissaire.

Il le tendit à leur hôte.

— A l'automne dernier, votre tailleur vous a livré un complet dans ce tissu. Vous vous en souvenez ?

Moncin l'examina.

— Je m'en souviens.

— Qu'est-ce que ce vêtement est devenu ?

Il parut réfléchir.

— Je sais, dit-il enfin. Quelqu'un, sur la plateforme de l'autobus, me l'a brûlé avec une cigarette.

— Vous l'avez donné à réparer ?

— Non. J'ai horreur des objets, quels qu'ils soient, qui ont été abîmés. C'est une manie, mais je l'ai toujours eue. Enfant, déjà, je jetais un jouet qui avait une égratignure.

— Vous avez jeté ce complet ? Vous voulez dire que vous l'avez mis à la poubelle ?

— Non. Je l'ai donné.

— Vous-même ?

— Oui. Je l'ai pris sur le bras, un soir que j'allais

arpenter les quais, comme cela m'arrive parfois, et je l'ai donné à un clochard.

- Il y a longtemps ?
- Deux ou trois jours.
- Précisez.
- Avant-hier.

Dans la partie droite du placard, une douzaine de paires de chaussures, pour le moins, étaient rangées sur des rayons, et, au milieu, des tiroirs contenaient des chemises, des caleçons, des pyjamas et des mouchoirs, le tout dans un ordre parfait.

— Où sont les souliers que vous portiez hier au soir ?

Il ne se coupa pas, ne se troubla pas.

— Je ne portais pas de souliers mais les pantoufles que j'ai aux pieds, puisque je me trouvais dans mon bureau.

— Voulez-vous appeler la bonne ? Nous pouvons retourner au salon.

Extrait 4, pages 113 à 115

Marthe Jusserand est confontée à Moncin. Elle pense que c'est l'homme qui l'a attaqué. Mais Maigret n'a pas réussi à obtenir ses aveux.

— Il était las, mélancolique, sans raison précise. Il se sentait tout près du but. Les événements avaient été plus vite qu'il n'aurait osé l'espérer. L'attitude de Marthe Jusserand était significative et, si elle n'avait pas été plus catégorique, c'était parce qu'elle avait des scrupules. L'histoire du complet donné à un clochard ne tenait pas debout. D'ailleurs on ne tarderait sans doute pas à en entendre parler, car les clochards ne sont pas si nombreux à Paris et ils sont tous plus ou moins connus de la police.

— Vous n'avez plus besoin de moi, patron ?

C'était Mazet, qui avait joué le rôle de présumé coupable et qui, maintenant, n'avait plus rien à faire.

— Je suis passé au Quai. On m'a laissé jeter un coup d'œil sur le type. Vous croyez que c'est lui ?

— Maigret haussa les épaules. Avant tout, il avait besoin de comprendre. Il est facile de comprendre un homme qui a volé, qui a tué pour ne pas être pris, ou par jalousie, ou dans un accès de colère, ou encore pour s'assurer un héritage.

Ces crimes-là, les crimes courants, en quelque sorte, lui donnaient parfois du mal, mais ne le troublaient guère.

— Des imbéciles ! avait-il coutume de grommeler.

Car il prétendait, comme certains de ses illus-

tres devanciers, que, si les criminels étaient intelligents, ils n'auraient pas besoin de tuer.

Il n'en était pas moins capable de se mettre dans leur peau, de reconstituer leur raisonnement ou la chaîne de leurs émotions.

Devant un Marcel Moncin, il se sentait comme un néophyte, et c'était si vrai qu'il n'avait pas encore osé pousser l'interrogatoire.

Il ne s'agissait plus d'un homme comme un autre qui a enfreint les lois de la société, qui s'est mis plus ou moins consciemment en marge de celle-ci.

C'était un homme différent des autres, un homme qui tuait sans aucune des raisons que les autres pussent comprendre, d'une façon quasi infantine, lacérant ensuite, comme à plaisir, les vêtements de ses victimes.

Or, dans un certain sens, Moncin était intelligent. Sa jeunesse n'avait rien eu de particulièrement anormal. Il s'était marié, paraissait faire bon ménage avec sa femme. Et, si sa mère était quelque peu excessive, il n'en existait pas moins entre eux des affinités.

Se rendait-il compte qu'il était perdu ? S'en était-il rendu compte, le matin, quand sa femme était allée le réveiller et lui avait annoncé que la police l'attendait au salon ?

Quelles sont les réactions d'un homme comme celui-là ? Est-ce qu'il souffrait ? Est-ce que, entre ses crises, il avait la honte, ou la haine de lui-même et de ses instincts ? Est-ce qu'au contraire il éprouvait une certaine satisfaction à se sentir différent des autres, une différence qui, dans son esprit, s'appelait peut-être supériorité ?

— Du café, Maigret ?

— Oui.

— Une fine ?

Non ! S'il buvait, il risquait de s'assoupir et il était déjà assez lourd, comme cela arrivait presque

toujours à certain point d'une enquête, quand il essayait de s'identifier aux personnages à qui il avait affaire.

— Il paraît que vous le tenez ?

Il regarda le patron de ses gros yeux.

— C'est dans le journal de midi. On a l'air de dire que, cette fois-ci, c'est le bon. Il vous aura donné du mal, celui-là ! Certains prétendaient que, comme pour Jack l'Eventreur, on ne le découvrirait jamais.

Il but son café, alluma une pipe et sortit dans l'air chaud, immobile, prisonnier entre les pavés et le ciel bas qui devenait couleur d'ardoise. —

Extrait 5, page 128

Moncin a été identifié par Marthe Jusserand. Maigret dort, tranquillement, chez lui.

Il n'avait plus aucune notion du temps, ni de rien, pas même de l'endroit où il se trouvait quand la sonnerie du téléphone retentit. Il laissa sonner assez longtemps, tendit la main si maladroitement qu'il renversa le verre d'eau sur sa table de nuit.

— Allô...

Sa voix était enrouée.

— C'est vous, monsieur le commissaire ?

— Qui est-ce qui parle ?

— Ici, Lognon... Je vous demande pardon de vous déranger...

Il y avait quelque chose de triste dans la voix de l'inspecteur Malgracieux.

— Oui. Je t'écoute. Où es-tu ?

— Rue de Maistre...

Et, baissant le ton, Lognon poursuivait comme à regret :

— Un nouveau crime vient d'avoir lieu... Une femme... A coups de couteau... Sa robe a été lacérée...

Extrait 6, pages 150 à 155

Maigret a fait arrêter l'épouse et la mère de Moncin.

« Voyez-vous, monsieur Moncin, je me souviendrai de vous toute ma vie parce que, dans ma carrière, jamais une affaire ne m'a autant troublé, ne m'a pris autant de moi-même.

» Après votre arrestation, hier, ni l'une ni l'autre ne s'est figuré que vous étiez innocent.

» Et l'une d'elles a décidé de vous sauver.

» Si c'est votre mère, elle n'avait que quelques pas à faire pour se rendre rue de Maistre.

» Si c'est votre femme, cela suppose qu'elle acceptait, en admettant que nous vous relâchions, de vivre côte à côte avec un tueur.

» Je ne repousse aucune des deux hypothèses. Elles sont ici, depuis ce matin à la première heure, face à face dans un bureau, et pas une n'a ouvert la bouche.

» Celle qui a tué sait qu'elle a tué.

» Celle qui est innocente sait que l'autre ne l'est pas et je me demande si, chez celle-ci, il n'y a pas une secrète envie.

» N'est-ce pas, entre elles, depuis des années, une lutte à qui vous aimera le plus, à qui vous possédera le plus ?

» Or, comment vous posséder davantage qu'en vous sauvant ?

Le téléphone l'interrompt au moment où il ouvrait la bouche.

— Allô !... Oui, c'est moi... Oui, monsieur le juge... Il est ici... Je vous demande pardon, mais j'en ai encore besoin pendant une heure... Non, la presse n'a pas menti... Une heure !... Elles sont au Quai toutes les deux...

Impatient, il raccrocha, alla ouvrir la porte du bureau des inspecteurs.

— Qu'on m'amène les deux femmes.

Il avait besoin d'en finir. Si l'élan qu'il venait de prendre ne le conduisait pas au terme, il se rendait compte qu'il serait incapable de venir à bout de l'affaire.

Il n'avait demandé qu'une heure, non parce qu'il était sûr de lui, mais un peu comme on mendie. Dans une heure, il passerait la main et Comélieau agirait comme bon lui plairait.

— Entrez, mesdames.

Sa passion n'était sensible que dans une certaine vibration de la voix, dans le calme exagéré de certains gestes, comme de leur tendre une chaise à chacune.

— Je n'essaie pas de vous tromper. Ferme la porte, Janvier... Non ! Ne sors pas. Reste ici et prends des notes. Je dis que je n'essaie pas de vous tromper, de vous faire croire que Moncin a avoué. J'aurais pu vous interroger séparément. Comme vous le voyez, j'ai décidé de ne pas user des petites ficelles du métier.

La mère, qui avait refusé de s'asseoir, se dirigea vers lui, la bouche ouverte, et il lui lança sèchement :

— Taisez-vous ! Pas maintenant...

Yvonne Moncin, elle, était assise sagement sur le bord de sa chaise, comme une jeune dame en visite. Elle avait eu, pour son mari, un regard assez bref, et maintenant elle fixait le commissaire comme si, non contente de l'écouter, elle suivait le mouvement de ses lèvres.

— Qu'il avoue ou non, il a tué, par cinq fois, et vous le savez toutes les deux, car vous connaissez ses points faibles mieux que quiconque. Tôt ou tard, ce sera établi. Tôt ou tard, il finira en prison, ou dans un asile.

» L'une de vous s'est imaginé qu'en commettant un nouveau meurtre elle parviendrait à détourner de lui les soupçons.

» Il nous reste à savoir laquelle des deux a tué,

cette nuit, une certaine Jeanine Laurent au coin de la rue de Maistre.

La mère put enfin parler.

— Vous n'avez pas le droit de nous questionner hors de la présence d'un avocat. Je leur interdis à tous les deux de parler. C'est notre droit d'être assistés légalement.

— Veuillez vous asseoir, madame, à moins que vous ayez des aveux à faire.

— Il ne manquerait plus que ça que je fasse des aveux ! Vous agissez comme... comme un malappris que vous êtes et vous... vous...

Pendant les heures qu'elle avait passées en tête à tête avec sa bru, elle avait amassé silencieusement tant de rancœurs qu'elle en perdait la faculté de s'exprimer.

— Je vous répète de vous asseoir. Si vous continuez à vous démener, je vous ferai emmener ailleurs par un inspecteur qui vous interrogera pendant que je m'occuperai de votre fils et de votre belle-fille.

Cette perspective la calma soudain. Ce fut un changement à vue. Elle resta un instant la bouche ouverte de stupeur, puis elle eut l'air de dire :

— Je voudrais bien voir ça !

N'était-elle pas la mère ? Ses droits n'étaient-ils pas plus anciens, plus indiscutables que ceux d'une gamine que son fils n'avait fait qu'épouser ?

Ce n'était pas du ventre d'Yvonne qu'il était sorti, mais du sien.

— Non seulement une de vous deux, reprit Margret, a espéré sauver Moncin en commettant un crime pareil aux siens alors qu'il était sous les verrous, mais celle-là, j'en suis persuadé, était depuis longtemps au courant. Elle a donc eu le courage de se trouver seule jour après jour avec lui dans une pièce, sans protection, sans aucune chance de lui échapper si l'idée lui venait de la tuer à son tour.

» Celle-là l'a assez aimé, à sa manière, pour...

Le regard que Mme Moncin lança à sa bru ne lui échappa pas. Jamais, sans doute, il n'avait lu tant de haine dans des yeux humains.

Yvonne, elle, n'avait pas bronché. Les deux mains sur un sac en maroquin rouge, elle semblait toujours hypnotisée par Maigret, dont elle ne perdait pas une expression de physionomie.

— Il me reste à vous dire ceci. Moncin, presque à coup sûr, sauvera sa tête. Les psychiatres, comme d'habitude, ne seront pas d'accord à son sujet, discuteront devant un jury qui n'y comprendra rien et il y a toutes les chances pour qu'il bénéficie du doute, auquel cas il sera envoyé pour le reste de ses jours dans un asile.

Les lèvres de l'homme frémirent. A quoi pensait-il à cet instant précis ? Il devait avoir une peur atroce de la guillotine, peur aussi de la prison. Mais n'était-il pas en train d'évoquer des scènes d'asiles d'aliénés telles que l'imagination populaire les voit ?

Maigret fut persuadé que, si on pouvait lui promettre qu'il aurait une chambre pour lui seul, une infirmière, que s'il avait droit à des soins raffinés, à l'attention de quelque professeur illustre, il n'hésiterait pas à parler.

— Pour la femme, il n'en est pas de même. Depuis six mois, Paris vit dans la peur et les gens ne pardonnent jamais la peur qu'ils ont ressentie. Or, les jurés seront des Parisiens, des pères, des époux de femmes qui auraient pu tomber sous le couteau de Moncin à quelque coin de rue.

» Il ne sera pas question de folie.

» A mon avis, c'est la femme qui payera.

» Elle le sait.

» C'est une de vous deux.

» Une de vous deux, pour sauver un homme, pour ne pas perdre, plus exactement, ce qu'elle considérait comme son bien, a joué sa tête.

— Cela m'est égal de mourir pour mon fils, lança soudain Mme Moncin en détachant les syllabes. C'est mon enfant. Peu m'importe ce qu'il a fait. Peu m'importent les roulures qui se promènent la nuit dans les rues de Montmartre.

— Vous avez tué Jeanine Laurent ?

— Je ne connais pas son nom.

— Vous avez commis, la nuit dernière, le meurtre de la rue de Maistre ?

Elle hésita, regarda Moncin et prononça enfin :

— Oui.

— Dans ce cas, pouvez-vous me préciser la couleur de la robe de la victime ?

C'était un détail que Maigret avait demandé à la presse de ne pas publier.

— Je... Il faisait trop noir pour que...

— Pardon ! Vous n'ignorez pas qu'elle a été assaillie à moins de cinq mètres d'un bec de gaz...

— Je n'ai pas fait attention.

— Lorsque, pourtant, vous avez lacéré le tissu...

Le crime avait été commis à plus de cinquante mètres du plus proche réverbère.

Alors, dans le silence, on entendit la voix d'Yvonne Moncin qui énonçait calmement, comme une élève à l'école :

— La robe était bleue.

Elle souriait, toujours immobile, se tournait vers sa belle-mère qu'elle regardait avec défi.

N'était-ce pas elle, dans son esprit, qui avait gagné la partie ?

— Elle était bleue, en effet, soupira Maigret en laissant enfin ses nerfs se détendre.

Et le soulagement fut si soudain, si violent, que des larmes lui en montèrent aux yeux, peut-être des larmes de fatigue ?

— Tu termineras, Janvier, murmura-t-il en se levant et en ramassant une pipe au hasard sur son bureau.

La mère s'était tassée sur elle-même, vieillie sou-

dain de dix ans, comme si on venait de lui arracher sa seule raison de vivre.

Maigret n'eut pas un regard pour Marcel Moncin qui avait laissé tomber sa tête sur sa poitrine.

Le commissaire fendit la foule des reporters et des photographes qui l'assaillaient dans le couloir.

— Qui est-ce ? On le sait ?

Il fit oui, balbutia :

— Tout à l'heure... Dans quelques minutes...

4. Transcriptions

4.1. Cours Université de Vincennes à Saint-Denis

Date, temps	Synopsis : <u>Titre</u> et <u>récit</u>	Transcriptions
<p>19 mars 2019 1 :00</p>	<p><u>Un détail.</u> <i>NB relit un passage du texte : « Lui absent et présent, lui et sa peau »</i></p>	<p>Katya. Je ne sais pas pourquoi c'est lui mais qui parle ? je ne comprends pas, non, je ne comprends pas. NB : tu ne comprends pas ? Katya: Oui, je pense elle parle mais je ne sais pas, dans sa tête. C'est /// il y a quelque chose de bizarre dans ce passage parce qu'elle commence par elle arrive et ensuite on glisse sur le je. NB : Comment vous interprétez ça? "Lui absent et présent, lui et sa peau." William Peut-être pour souligner l'importance de sa peau, son corps, sa signification sexuelle. /// je crois que pas une relation amoureuse normale/ banale. J'imagine c'est une accentuation de l'action physique [gestes] NB : ah avec les étudiants étrangers il faut comprendre le langage des signes, j'ai compris.</p>
<p>12 :51</p>	<p><u>La macrostructure : le récit de l'intrigue est fait par l'enseignante</u></p>	<p>NB : Le titre, c'est <i>Les Serment de Strasbourg</i>, donc Strasbourg, c'est cette ville tierce qui n'est pas Paris qui est pas Alger. Et on a dit l'autre fois c'est une ville historique, c'est la ville où a été signé le serment de Strasbourg avec les petits fils de Charlemagne, chacun signant dans la langue de l'autre. Donc là c'est un peu, vous en avez parlé tout à l'heure, de don, contre-don, vous voyez, de faire l'effort de rentrer dans l'intimité de l'autre par la langue. Et dans le roman il y a deux femmes. Il y a Thedja, neige, qui est algérienne, qui est une chercheuse universitaire, et qui a fait le serment de ne jamais tomber amoureuse d'un Français à cause de l'histoire, à cause de la colonisation, de la guerre d'Algérie. Or elle tombe amoureuse d'un français. Et elle ne peut rien vivre avec lui. Donc ils vont vivre ailleurs, à Strasbourg, dans cette ville qui d'une certaine manière n'est pas complètement française, qui est européenne, qui a été allemande, qui a été française, /// qui a été française et qui est redevenue allemande et cætera. Donc une ville qui n'est pas définie nationalement. Et l'autre héroïne c'est Eve, Houria. [s'adresse à la stagiaire afin qu'elle note le nom au tableau], qui est l'amie de Thedja. /// Et Eve Houria. [s'adresse de nouveau à la stagiaire], elle est berbère, donc vous avez vu berbère, kabyle, c'est le peuple, le premier peuple de l'Afrique du Nord. Donc elle est kabyle, elle est juive et elle est algérienne. C'est beaucoup à porter [rires]. Et elle elle a fait le serment de ne jamais tomber amoureuse d'un allemand, à cause de la seconde guerre mondiale et de ce qui s'est passé pour les juifs. Or elle tombe amoureuse d'un allemand. Mais elle ne va jamais le voir en France. Ils se retrouvent à Strasbourg. C'est le lieu tiers qui va permettre de</p>

		<p>vivre l'interdit et qui va permettre de vivre la transgression des deux femmes..</p> <p>18:12. Tout le monde a compris ?</p> <p>Sonia. Dans le roman, les deux femmes, elles rompent le serment par rapport à de l'ennemi. Donc c'est aussi le serment.</p> <p>NB Oui bien sûr, c'est-à-dire que le titre renvoie aussi à leur propre serment. Serment qu'elles ont transgressé. Et c'est pour ça que Thedja elle a beaucoup de mal à appeler l'homme le français etc. Elle dit toujours l'homme, ou l'ennemi, ou elle emploie un autre terme, mais elle a des difficultés à le nommer parce que qu'est-ce que ça signifie nommer quelqu'un.</p>
19 :37	<p><u>Dénommer les personnages</u></p> <p><i>Comment interpréter le fait que Thedja ne veuille pas être nommée ?</i></p>	<p>NB : Parce que qu'est-ce que ça signifie, nommer quelqu'un? Dire ? Vanessa : On le reconnaît, on l'identifie.</p> <p>NB Effectivement, elle le reconnaît en tant qu'individu. Et lui, l'homme, qu'est-ce qu'il cherche à faire quand il dit qu'est-ce que ça signifie Thedja, que signifie ton prénom? Comment vous interprétez ça ?</p> <p>Parce que il insiste, et elle elle ne veut pas dire.</p> <p>Joan : Il veut être plus intime.</p> <p>William : il est intéressé par la signification de son prénom, de sa vie de son enfance.</p> <p>NB : Oui, alors on peut peut-être aller un peu plus loin. Joan disait il veut être un peu plus intime avec elle. Pensez en termes intimité et langue.</p> <p>lena. L'auteur elle a difficulté à donner langue, quand il donne un nom il est devenu plus proche de moi. Elle ne connaît pas la relation entre les deux.</p> <p>Sonia. Dévoiler la signification de ce nom ce serait maléfique.</p> <p>Houria : Peut-être elle veut garder son identité inconnue et abstraite. Peut-être il trespasse ses limites. La langue c'est quelque chose de très très intime.</p> <p>Sonia : La garder pour lui et continuer la relation.</p> <p>NB : il veut la garder pour lui.</p>
28 :05	<p><u>Les réactions des apprenants</u></p>	<p>NB : Est-ce que ce texte vous a touché ?</p> <p>Je crois que peut-être le livre me plaît mais ce texte cet extrait ça m'ennuie un peu, mais XX après que le cours je suis plus intéressée par l'histoire et le rôle de Strasbourg dans le livre.</p> <p>29:26. NB : _ Ça c'est la particularité de l'œuvre d'Assia Djébar, c'est d'intriquer l'Histoire avec un grand H et le personnel, le biographique, tout le temps</p>
30 :16	<p><u>30:11 Le mauvais extrait</u></p> <p><i>NB est face aux difficultés des apprenants : est-ce que la sélection est en cause ?</i></p>	<p>NB. : Ça vous a touché, est-ce que ça vous a plu ? Nora?</p> <p>Nora: Oui /// un peu.</p> <p>NB : Ah oui, un peu d'accord. Le désespoir du prof [prend un ton consterné]: oui comme ça, oui un peu [rires]. Bon alors, explique-toi.</p> <p>Nora: Il y a beaucoup de événements historiques et même au niveau du vocabulaire, il y a beaucoup de significations comment dire, qui sont cachées.</p> <p>NB. : mais c'est ça la littérature, c'est des significations cachées, c'est pas le mode d'emploi d'une machine à laver.</p>

		<p>Nora: Moi j'ai jamais fait la littérature alors c'est un peu difficile pour moi.</p> <p>NB. : D'accord. Mais est-ce que ça t'a plu un peu ?</p> <p>Nora : oui</p> <p>NB. : alors développe.</p> <p>H (Stagiaire) : Est-ce que ça te donne envie de lire le roman.</p> <p>Nora : Oui, ça me donne envie de lire le roman pour bien comprendre le thème général. Qu'est-ce qu'il veut dire par ce texte. Quand on lit seulement l'extrait, c'est pas totalement clair, le message n'est pas totalement clair.</p> <p>N.B. : [Ton faussement fâché] Bon alors vous êtes en train de me dire que j'ai choisi un mauvais extrait ? [Non général, rire des étudiants] Non mais ça va, j'ai compris. Ça c'est la diplomatie.</p> <p>Claudia : j'aime l'histoire, j'aime la dimension de l'interdit.</p> <p>Katya : je pense que c'est très intéressant. Il y a des choses à découvrir.</p> <p>Claudia : C'est vraiment difficile de comprendre la profondeur de cet extrait. Quand on a juste lu ça sans avoir rien, c'est difficile, on comprend rien.</p>
2 avril 2019 25 :46	<u>Présentation</u> <u>thématique</u>	<p>NB : Ce ne sont pas deux textes d'amour comme on a étudié habituellement, de rencontre torride entre un homme, une femme, deux femmes, deux hommes. Mais là c'est quand même, c'est deux passions, mais pas pour les êtres humains</p>
27:57	<u>Premières questions</u> <i>Les textes parlent d'une passion pour la langue.</i>	<p>Bon qui a compris un peu quelque chose. D'abord quelles sont les similitudes, les ressemblances entre les deux textes ?</p> <p>D'abord est-ce que vous connaissez les écrivains ? Non ça ne vous dit rien du tout ? Mieke.</p> <p>Mieke. Dans les deux textes, le personnage tombe amoureux d'une langue. Tous les deux ne sont pas francophones, ils sont devenus francophones, mais le français n'est pas leur langue maternelle.</p> <p>31:30. Dans le texte de Mizubayashi, on parle d'événements sociaux, le texte d'Agota Kristof parle aussi de la guerre.</p> <p>Vous avez dit dans les deux textes c'est une passion pour la langue. Est-ce que c'est exactement ça dans les deux textes ?</p> <p>Erika : Non, pour Agota Kristof c'est plutôt la lecture.</p> <p>Pour Mizubayashi c'est la langue française.</p> <p>Je pensais pas qu'il était amoureux de la langue c'est plutôt il cherchait un moyen pour se sentir mieux : "le français m'apparut..." Il essaie de fuir la situation à Tokyo.</p> <p>Lena : pour Mizubayashi, c'est le français qu'elle a choisi, pas la même que ses parents a choisi pour elle.</p> <p>NB : c'est la langue que lui a choisit en fuyant.</p>
35:40 :	<u>Les deux premières phrases</u>	<p>NB : Dans le texte d'Agota Kristof , les deux première phrases c'est : "je lis, c'est comme une maladie". Alors, comment vous comprenez cette phrase ? "C'est comme une maladie".</p> <p>Yacine : La lecture, pour Agota, c'est comme une souffrance. À la fin elle parle de ses problèmes, donc la lecture c'est comme une maladie sociale.</p> <p>NB : C'est joli, ça, une maladie sociale [rires].</p>

	<p><i>NB fait analyser une citation : « c'est comme une maladie ».</i></p>	<p>Molly : Pour elle, c'est comme une addiction. 38:30. Pourquoi c'est pas bien pour la famille dans le texte d'Agota Kristof ? Allez chercher dans le texte des passages qui parlent de la famille et du rapport à la lecture. Sur quoi tu t'es appuyé, Molly, pour dire ça ? Reprends le texte et donne les phrases précises du texte. NB : Il y a tant de choses plus utiles, n'est-ce pas. Plus utiles que quoi ? [réponse collective] Lire Molly : Plus utile que lire. Mieke : oui, et après elle fait une comparaison, elle dit j'ai un peu mauvaise conscience, parce que elle lit mais au lieu de lire elle peut faire le ménage, le travail, comme ses voisins. NB : Encore maintenant "j'ai un peu mauvaise conscience [cite jusqu'à la fin] Bon alors, qu'est-ce qui est en place, là ? QU'est-ce qu'elle a intégré, qu'est-ce qu'elle a incorporé encore maintenant ? William : En lisant elle se sent coupable</p>
<p>43 :40</p>	<p><u>Compraraison des textes</u> <i>Les étudiants choisissent l'un des textes, font une recherche sur Kristof et Mizubayashi, présentent les auteurs.</i></p>	<p>43:40 - 50:00. NB : : bon alors, maintenant je vais vous faire /// qui a préféré le texte de Mizubayashi? Je ne devrais pas dire ça. Quel texte vous avez préféré ? Quel texte vous avez le plus aimé, vous a le plus touché. Yacine ? Yacine : oui, oui, le Japon. NB : Alors donc on va faire un groupe Mizubayashi, [Travail en groupe] NB Alors Agota Kristof, est-ce que vous avez lu la quatrième de couverture ? Et qu'est-ce que vous retenir de la quatrième de couverture ? William : elle a pas eu une vie facile, elle XXX NB : alors vous avez vu, Agota Kristof est née en 1935 en Hongrie. Elle arrive en 1956 en Suisse où elle travaille dans une usine. Alors à votre avis pourquoi elle arrive en Suisse? Yacine : Elle est venue en Suisse pour travailler pour chercher du travail. William : Elle part de Hongrie pour fuir le régime communiste. NB : Vous cherchez on va pas vous dire. Sonia : [exclamation] 1953, c'est la mort de Staline. NB : Merci, Sonia. XX NB : Pour chaque groupe, vous allez chercher des renseignements précis sur les auteurs, vous allez les contextualiser, c'est-à-dire quelle époque, quel lieu, quel milieu social, un homme, une femme, c'est pas la même chose, d'accord ? Ensuite /// vous allez analyser le texte. Alors vous, Agota Kristof, vous devez essayer de voir ce que signifie la lecture dans son milieu social. Alors, De quel milieu social elle est ? Ses parents, qu'est-ce qu'ils font, où ils habitent, quel est leur environnement, et caetera, et caetera. Et vous vous allez analyser précisément ce que Mizubayashi dit de la langue japonaise à l'époque où il parle, vous savez, 1968, et pourquoi il a choisi le français et comment il est arrivé au français</p>

		<p>[hésite] donc on a dit il a choisi le français parce qu'il fuyait la langue japonaise. L'analyse de la langue japonaise, ce qu'il en dit, et ensuite comment il est arrivé au français.</p> <p>D'abord on va faire l'environnement contextuel des auteurs. Mizubayashi. Alors vous présentez en trois mots. Qui est Mizubayashi? Dans quel milieu il a vécu ?</p> <p>Hye : il est écrivain, il a vécu au Japon et en France. Il est bilingue. Il est professeur de français à Tokyo.</p> <p>NB : Maintenant, quel est son environnement social ?</p> <p>Hye : Classe moyenne.</p> <p>NB : Alors comme ça tu te mouilles pas [rit].</p> <p>Hye : Classe défavorisé ?</p> <p>NB : Il vient d'un milieu [accentue]défavorisé. Mizubayashi ? Où tu as vu ça. On n'a pas la profession de ses parents.</p> <p>Hye : Sa famille n'est pas riche.</p> <p>NB : oui.</p> <p>Hye : Il pense que la langue japonaise est vidée de son sens.</p> <p>NB : Quel est l'autre mot, on est a parlé tout à l'heure, pour dire vidé de son sens ?</p> <p>Yacine : Dévitalisé.</p> <p>NB : Si elle est dévitalisée, si elle est vidée de son sens, c'est un peu comme une langue morte.</p> <p>William : Pour deux raisons, politiquement d'abord. Les étudiants parlaient beaucoup de la politique, de manière superficielle, du coup ça rendait cette langue bricolée, [cite] inadéquate. Economiquement, l'auteur dit dans le texte [cite] que quant à la majorité des étudiants ... Hébéétude satisfaite... C'est une langue très influencée par le capitalisme.</p> <p>Du coup je pense qu'il y a deux raisons économique et politique.</p> <p>NB : Regardez page 21 c'est à la fin du texte, d'est les trois dernières lignes à la fin. Il dit [cite]: "c'était plutôt le vide des mots. Des gauchistes, comme des revenants sur un champ de bataille où gisent des cadavres mutilés usaient inlassablement de discours politiques stéréotypés à grand renfort de rhétorique surannée."</p> <p>Bon alors, comment vous est-ce qu'il ya là des choses que vous ne comprenez pas dans cette phrase. Bon là effectivement ce que tu disais tu as raison c'est sur le plan politique les gens qui sont de gauche, les gauchistes donc c'est plutôt extrême-gauche ils usent de... Comment vous comprenez cette phrase? Et appuyez-vous sur des exemples précis. Alors qui peut expliquer cette phrase ?</p> <p>William : Le fait que les gauchistes utilisent des mots vides parce que, je ne connais pas le contexte japonais, après toutes les luttes que les gauchistes ont menées peut-être qu'isl n'ont plus de mots à proposer, des autres mots, et donc ils utilisent une rhétorique vide.</p> <p>NB : vous comprenez surannée, qu'est-ce que ça veut dire suranné ?</p> <p>Lena : démodé</p> <p>10:45. N: Très bien. Démodé, vieille, même vieillotte, désuète. On pourrait remplacer toute cette phrase par quoi ? Ils utilisaient quoi les étudiants qui étaient à l'extrême gauche ?</p> <p>Jian : Ils utilisent des slogans,</p>
--	--	--

		<p>NB : des phrases toutes faites, stéréotypées, qui ne veulent rien dire.</p> <p>NB : Est-ce que vous avez des exemples de slogans ?</p> <p>XX</p> <p>14:40 William C'est un langage asséché. [cite] Langage vidé de tout sens, de toute polysémie. C'est comme Orwell</p> <p>15:15. NB : Dans la littérature il y a un auteur, si tu veux, qui a imaginé un monde où le langage état vidé de son sens, de sa polysémie.</p> <p>15:48. C'est un écrivain de langue anglaise. Et bah oui, c'est George Orwell, avec 1984.</p> <p>Et on retrouve ça aussi dans une dystopie de l'auteur algérien Boualem Sansal, qui s'appelle 2084, justement, et sous-titré la fin du monde.</p> <p>16:43. XX l'hébétude satisfaite. Donc voilà la première raison, et parallèlement à ce fait, donc de vider le langage japonais de son sens, il y a ce que tu avais dit, il disait, la jeunesse, non pardon, page 22 tout en haut, [cite] quant à la majorité des étudiants non politisés ou dépolitisés ils se muraient dans une hébétude satisfaite qui annonçait sans doute le consumérisme bavard des années à venir. Alors comment vous comprenez cette phrase "ils se muraient dans une hébétude satisfaite ?"</p> <p>Eleni : Ils ignoraient les choses</p> <p>William : si tu ignores tout, il n'y a pas de problème tu ne te poses pas de question.</p> <p>Est-ce que vous sentez la force de la phrase de Mizubayashi, "se murer dans une hébétude", oui, voilà, se murer c'est s'entourer de murs.</p> <p>Qu'est-ce que l'hébétude? L'ignorance, mais pas</p> <p>19:10. Voilà c'est ça, exactement, tu ne sens rien, tu ne ressens rien, rien ne te concerne.</p> <p>19:30.</p> <p>19:55. On arrête pour l'instant avec Mizubayashi on y reviendra. Agota Kristof, alors. Je voudrais vous demander une chose générale. Au niveau de la langue, quelle différence il y a entre la langue française d'Agota Kristof et la langue française de Mizubayashi ?</p> <p>La langue française de Mizubayashi utilise un peu plus de mots.</p> <p>NB : Alors Mizubayashi utilise un peu plus de ?</p> <p>E : c'est un peu plus soutenu.</p> <p>NB : oui tu as raison, elle est beaucoup plus soutenue. Qu'est-ce que t'as dit Yacine ?</p> <p>Elle est beaucoup plus riche par rapport à la langue d'Agota Kristof</p> <p>NB : Oui d'accord. C'est une langue, oui, très riche par rapport à celle d'Agota Kristof.</p> <p>William : c'est plein d'images, il y a des adjectifs et c'est plein d'images. Agota Kristof c'est plus simple /</p> <p>Eleni : c'est plus facile à lire</p> <p>NB : oui, Agota Kristof c'est plus simple. Qu'est-ce que tu dis ?</p>
--	--	---

		<p>Eleni : c'est plus facile à lire. Quand j'ai lu le deuxième texte, j'ai compris tout de suite. Mais pour le premier j'ai dû le lire une deuxième, euh, deux fois.</p> <p>NB: d'accord, oui. Avec Agota Kristof on a une compréhension immédiate. L'autre c'est beaucoup plus complexe, oui.</p> <p>21:53. NB : Alors, maintenant, vous allez essayer de comprendre pourquoi il y a ce rapport différent à la langue, entre les deux. Pas maintenant, la semaine prochaine. Alors Agota Kristof qui prend la parole ?</p>
<p>22:25.</p>	<p><u>Présentation d'Agota Kristof</u> <i>Parcours biographique de l'écrivaine</i></p>	<p>Joan [s'adresse à l'étudiante, <i>aparte</i>], XX présente Agota Kristof.</p> <p>Joan : Elle était née juste avant la deuxième guerre mondiale. Ses parentes étaient enseignants et son père était professeur dans une ville très petite (explication / village) et sa mère était enseignante d'arts ménagers.</p> <p>NB : [rit] ça n'existe plus ça</p> <p>Eleni : ma grand-mère a fait des études comme ça.</p> <p>NB : ah oui, ta grand-mère a fait des études comme ça. C'est des études de femme.</p> <p>William : c'est bizarre que c'est pour devenir des femmes. XX</p> <p>26:11. Vous continuez un peu avec Agota Kristof ? Mieke, tu prends la relève ?</p> <p>Mieke: quand elle avait 21 ans, elle a dû (s')enfuir alors que la révolution en Hongrie en 1956. C'était l'insurrection de Budapest. C'était, comment dire, c'était une insurrection contre le régime communiste qui a duré dix-huit jours et oui, et ça pourquoi elle doit quitter son pays.</p> <p>27:02 C'est à cause de la guerre URSS.</p> <p>NB: oui, c'est ça. Il y avait une révolution en Hongrie donc le régime devenait beaucoup plus libres. Les Russes, enfin les Soviétiques n'ont pas du tout apprécié. Ils n'ont franchement pas d'humour, et donc ils ont envahi Budapest et la Hongrie et Il y a eu un bain de sang, il y a eu je ne sais pas combien de morts et donc beaucoup d'intellectuels et de non intellectuels hongrois sont partis.</p> <p>Sonia : il y a 400000 personnes qui fuient Budapest.</p> <p>NB : 400000, ah oui c'est énorme. Oui, après ils sont recommencé en 1968 avec Prague, ils ont écrasé complètement le Printemps de Prague. D'accord. Et elle arrive où ?</p> <p>Mieke : en Suisse, avec sa famille et ensuite elle travaillait dans une usine d'horlogerie</p> <p>NB: oui, des montres, des pendules.</p> <p>Mieke: et le soir elle a écrit, elle écrivait des poèmes.</p> <p>NB: oui, elle écrivait des poèmes. Mais déjà quand elle était en Hongrie, elle écrivait. Elle écrivait en hongrois et petit à petite elle s'est mise à écrire en français. XX</p> <p>NB : pour la semaine prochaine vous allez me rendre un écrit que vous allez faire à la maison, d'accord. Alors il y a deux écrits. C'est</p>

		<p>soit un texte qui commence ou se termine par : je lis, c'est comme une maladie.</p> <p>[Elle donne les consignes]</p> <p>N : Ou le deuxième exercice d'écriture, c'est : quelle langue étrangère avez-vous choisi et pourquoi ? C'est vous, oui. Mais alors, quand on dit 'choisi', on peut être aussi parfois ne pas choisir. C'est le choix du non choix.</p>
9 avril 2019	<u>Mizubayashi</u>	<p>0 :10 Yacine Des slogans qui n'avaient plus de sens, qui tournaient comme ça, à vide.</p> <p>NB : C'est comme ça que Mizubayashi s'est éloigné du japonais et a appris le français jusqu'à devenir professeur de littérature française au Japon.</p> <p>1:38 William : J'ai dit que le fait de apprendre le français pour lui c'est une façon qui va lui permettre de recommencer sa vie, et c'est pour ça qu'il s'est vraiment attaché à la langue française parce que derrière les paroles politiques française il y a un message il y a une raison pourquoi on doit dire tel et tel chose, c'est pas comme au japon</p> <p>Jian : C'est vraiment une manière de changer sa vie. C'est pour ça qu'il a écrit ça, donner un message.</p> <p>NB : D'accord, donc la langue, le français, c'est devenu pour lui une langue de communication, qui avait du sens.</p>
02:56	<p><u>Participation : la</u> <u>mauvaise conscience</u> <u>d'Agota</u></p> <p><i>Les étudiants</i> <i>comparent les deux</i> <i>incipits : la mauvaise</i> <i>conscience de</i> <i>Kristof/la légitimité de</i> <i>Mizubayashi</i></p>	<p><u>Participation</u> C'est deux textes complètement différents. Et la semaine dernière, Donatienne a vu quelque chose dans la confrontation de ces deux textes que moi j'avais pas vu et c'est vraiment intéressant. Tu peux y aller ? Bah viens avec moi, s'il te plaît, je me sentirai moins seule, j'en ai marre de m'agiter toute seule. On va être deux à s'agiter, alors.</p> <p>En regardant les deux textes la dernière fois il y a une différence qui a dû vous sauter aux yeux. Les auteurs sont différents.</p> <p>William Agota Kristof c'est une femme,</p> <p>NB : merci, vous avez vu qu'Akira Mizubayashi c'est différent. Est-ce que vous pouvez relire certains passages en prenant en compte cette question, ce critère du genre, parce qu'il me semble que la voix est pas tout à fait la même.</p> <p>Vous pouvez regarder le début du premier texte, page 19, les deux premiers paragraphes. Page 8, dans l'alphabète.</p> <p>Je vous laisse relire ça avec ce nouveau critère et me dire ce que vous en pensez.</p> <p>.</p> <p>10 :34 XX NB : oui, elle a du mal à assumer son choix de lire. Elle est en conflit. Alors que Mizubayashi assume son choix. Il ne décrit aucun conflit.</p> <p>14 :36 : l'homme est arrivé aux aurores, c'est un privilège, alors que la femme se sent coupable,</p> <p>Mieke : elle devait faire quelque chose de plus intéressant que de lire parce que c'est une femme.</p>

		<p>Lena : Pour lui c'était bien de faire une licence de civilisations. NB : pour Mizubayashi; ça va de soi. Il est légitime. Pour Agota Kristof, d'abord elle est née fille dans une famille pauvre alors que Mizubayashi vraisemblablement ils ne sont pas pauvres, et elle, lire, se cultiver, ce n'est pas légitime. J'avais devant moi deux mois de liberté totale. // quand elle pourrait ne rien faire c'est pas de la "liberté totale", si elle ne fait rien, si elle est inactive, c'est négatif, c'est de la paresse. Seung : Paresse c'est toujours négatif. NB : Ça c'est génial. William : L'été il était libre donc il pouvait faire ce qu'il voulait, se cultiver, etc., elle quand elle était libre elle est toujours, elle a toujours, comment on appelle ça, elle éprouve de la "mauvaise conscience". 19:35 NB : elle se reproche de ne pas faire quelque chose. Elle a mauvaise conscience, elle est culpabilisée. Quand est-ce que vous avez mauvaise conscience ? Molly : c'est [lit]Ne être pas bien avec soi-même, se sentir coupable ? Océane : quand je mange un carré de chocolat quand je suis au régime. 20:27 : NB : pour Océane, c'est quand elle mange un carré de chocolat alors qu'elle est au régime. Jian : Quand je dors au lieu de faire mes devoirs. 21:05 : NB : XX mais non, faire des choses interdites c'est excitant, parce que sinon, si tu transgresses pas, t'es conforme, c'est ennuyant. Il faut transgresser, et les interdits sont là pour les transgresser. [rit]Morale à la noix, là. Bon, on arrête là. Dix minutes de pause, vous revenez, et on va faire un saut dans le temps.</p>
22:29	<u>La langue de Molière</u>	<p>- p.20, au deuxième paragraphe pour Mizubayashi, regardez, il écrit : mon premier contact avec la langue de Molière, c'est cette expression la langue de Molière, c'est une expression qui désigne en général le français. Qui désigne le français, la langue de Molière, alors pourquoi Molière, c'est qui Molière Eleni : c'est un dramaturge NB : oui, un dramaturge du XVIIe siècle, Molière, qui a fait des comédies, qui est , heu, pour les Français c'est vraiment le summum, le top du top des écrivains et c'est devenu le symbole en fait d'une forme de littérature française, et quand on dit la langue Molière, c'est le français.</p>
	<u>Présentation de Stendhal</u>	<p>Je vous ai choisi un texte du XIXe siècle. Donc on va faire un bond historique en arrière. Et euh, d'un auteur qui s'appelle Stendhal. Qui connaît un peu Stendhal ? Livia , tu l'a lu ? Tu l'as lu en russe, et bah c'est super. Et t'as lu quoi en russe?</p>

		<p>Livia : Quelque chose de Parme NB : La Chartreuse de Parme. Il y a le jambon, aussi. Est-ce que tu as aimé ? Livia : j'ai lu en italien, oui je l'ai aimé. NB : Là c'est un extrait de du rouge et le Noir. Alors attendez avant de commencer à lire. Mieke : Moi j'ai commencé mais j'ai pas fini de le lire. NB : Et pourquoi tu l'as pas fini Mieke : je sais pas 04:00 S'il vous plaît, avant que vous ne lisiez, d'abord il faut pas lire ça, ça commence là. [aparte] Bah justement, lui il lit ça. Donc vous commencez là, d'accord, et après vous tournez la page. C'est bien, très bien tu sais tourner la page. [rit]La lecture commence là. Donc chapitre 6. Mais avant que vous ne vous lanciez dans la lecture, alors, qui peut dire un peu qui est Stendhal ? Alors vous cherchez dans vos tablettes. [temps de recherche] 10:14 Bon, là ça va, vous avez assez récolté de choses sur Stendhal. Bon alors, c'est qui Stendhal. Allez stop arrêtez. C'est qui ? Katia : c'est un romancier français. NB : Bon, c'est bien, c'est un romancier français, c'ailleurs c'est bizarre, qu'on étudie ici les romanciers français, dans ce cours. qui est un cours de mathématiques comme chacun sait. Oui d'accord c'est un romancier français de ... Eleni : première moitié de dix-neuvième siècle. NB : D'accord, ouais, première moitié du dix-neuvième siècle. Océane, [s'adresse à la stagiaire] tu mets ses dates de naissance et de mort. [téléphone. (NB doit sortir)]</p>
<p>12 :20</p>	<p><u>Le titre : les étudiants travaillent sur les couleurs et leurs connotations.</u></p>	<p>Vous mettez simplement des points d'ancrage, des détails vous me dites pas s'il aime es pommes de terre ou les pâtes, ça ça m'intéresse pas.</p> <p>Erika : Il a changé de nom. Comment on dit un nom // un autre nom. Erika : Stendhal c'est un pseudonyme William : C'est la ville de naissance de la personne qu'il admirait.</p> <p>13:50 Lena : Il écrit des romans réalistes. NB : Vous avez vu le mot réalisme, romantisme. Lena : ça veut dire il a essayé de faire une image de la société. XX 17:05 NB : Maintenant, quel est le titre du roman d'om ce passage est extrait. Bon, <i>le Rouge et le Noir</i>. [A Océane] : écris le Rouge en rouge et le Noir en noir. Le titre, à quoi ça renvoie, le Rouge et le Noir, au niveau de la symbolique des couleurs. Erika : l'amour NB : L'amour, comment ça l'amour, alors, qu'est-ce qui renvoie à l'amour ? Erika : le rouge c'est l'amour.</p>

		<p>NB : Ah, le rouge ça renvoie à l'amour, pour vous ? Molly : c'est le noir NB : alors, pour tout le monde, le rouge, c'est l'amour. Seung : non NB : qui a dit non ? Seung : moi NB : Toi. Puisque tu as dit non, tu as la parole, vas-y. Seung: le rouge, c'est le désert. NB : C'est le désert ? Le rouge c'est le désert Seung: Oui NB : alors pour votre camarade le rouge c'est le désert. Pourquoi c'est le désert ? Seung : désiiir, désiiir, passion. NB : Pourquoi Seung : parce que le couleur rouge, c'est le sang, NB : le rouge c'est le symbole du sang. Mieke : aaah [intonation pour dire qu'elle a compris, rit], nous on est parti loin NB : oui, tu vois, nous on est parti loin, dans le désert, avec des caravanes de chameau, des danseuses, enfin, bref, tout quoi. Nous c'est le désir, écrit "désir", tiens. Merci pour la traduction. Alors le rouge ça envoie au sang. Euh, alors Yacine : Avec le désespoir ça marche aussi, non. Parce que le sang dans la veine, pour moi c'est plus le désespoir que le désir NB : Ah d'accord. Pour toi le sang dans les veines, c'est plus le désespoir que le désir. Bon d'accord. Tu es libre. Mais pourquoi c'est plus le désespoir. Yacine ; Parce que pour moi le désir c'est plus connoté positif. Et le sang, oui c'est la vie aussi mais aussi c'est pour moins c'est plus négatif je ne sais pas pourquoi. NB : c'est plus subjectif, c'est toi. Pour toi c'est connoté négativement. Ok. Euh les autres, aussi. Le rouge ça peut renvoyer à quoi, Lena? Lena : A la révolution. NB : Bah ça peut renvoyer à la révolution, bah oui. Oui. Alors, quelle révolution ? Parce qu'on a plusieurs révolutions. On a une révolution chinoise, on a une révolution française. Lena : Pour moi les deux couleurs, le Rouge et le Noir, la combinaison des deux couleurs peut être c'est la révolution. Camila : Le drapeau colombien est rouge, ça veut dire le sang, la sang des personnes, le sang des gens qui ont lutté pour la égalité, la fraternité. Pour moi ça veut dire ça. NB : oui, d'accord; le sang de ceux qui ont lutté pour la liberté, l'égalité, et caetera. Oui et euh le noir, maintenant, ça renvoie à quoi ? E : XX [parlent en même temps]la mort William : le deuil NB : la mort, le deuil. [A Océane] Ecris deuil, là. Parce que c'est pour les étudiants étrangers c'est un joli mot, un joli mot horrible. Yan : c'est quoi deuil .</p>
--	--	--

		<p>NB : ah bah voilà, très bien. Alors c'est quoi deuil, qu'est-ce que ça signifie ? Joan</p> <p>Joan : quelqu'un est mort, j'ai très très triste.</p> <p>NB : quand quelqu'un est mort tu es vraiment très très triste, tu pleures, la personne te manque. C'est bien. Alors vous voyez quelque chose, par rapport au noir ?</p> <p>Sonia : la politique</p> <p>NB : la politique. Alors, développe.</p> <p>Sonia : Je pense que politique toujours, noir, parce que tout est sous la table.</p> <p>NB : politique, parce que c'est négatif la politique. Y'a plein de choses qu'on ne voit pas, qui se passe sous la table. Bon, d'accord, oui.</p> <p>Mieke : et après, une maladie aussi, parce que c'est 'une maladie c'est la peste, je en sais pas si on dit pareil en français, en allemand, on dit c'est la maladie noire.</p> <p>NB : D'accord, oui, ok, la maladie</p> <p>Ekaterini : c'est la guerre.</p> <p>NB : nous on dit la peste noire.</p> <p>Mieke : c'est un groupe français qui s'appelle la peste noire.</p> <p>NB : [rit]on n'a pas la même culture. Bon c'est un groupe de quoi, là, la peste noire. De rap ?</p> <p>Mieke : de punk.</p> <p>NB : de punk. Bon ok, d'accord.</p> <p>Sonia : D'habitude on oppose noir et blanc, et ici c'est rouge et noir, ça peut renvoyer à au jeu, au hasard.</p> <p>NB : Au jeu. quel jeu ?</p> <p>Sonia : Ce pas blanc et noir, mais rouge et noir comme XX [mime ?]</p> <p>NB : la roulette ah, oui. Ah j'avais jamais pensé à ça. Elle dit d'habitude on oppose le blanc et le noir, mais là on oppose le rouge et le Noir et ça la renvoie euh au jeu de hasard, la roulette, où effectivement... Et la roulette russe, ah oui. Bon OK vous voyez d'autres choses ? Livia ?</p> <p>Livia : les deux ensemble, c'est l'enfer.</p> <p>NB : les deux ensemble c'est l'enfer. Tu peux développer, l'enfer</p> <p>Livia : c'est le diable, la couleur du diable.</p> <p>NB : pour Livia, ça peut être l'enfer, aussi. Apparemment tu as une bonne connaissance de ces choses-là, donc dans l'enfer il y a le feu, les morts.</p> <p>NB : on arrête là avec les projections sur les couleurs. Est-ce que vous savez quelle est la symbolique de ce titre, le rouge et le noir. Alors faites une recherche internet. La symbolique du titre de Stendhal, le Rouge et le Noir.</p> <p>28:25 NB : Bon vous avez trouvé ?</p> <p>29:46 Sonia : L'analyse la plus courante c'est que Le rouge, ça désigne l'armée, et le noir, le clergé.</p> <p>NB : mais Stendhal ne s'est jamais expliqué pourquoi</p> <p>Sonia : pourquoi il a changé le titre, le premier titre c'était Julien, le prénom du héros.</p> <p>NB : en premier le titre c'était Julien le prénom du héros du livre, du protagoniste et il a changé en le rouge et le noir, mais il ne s'est</p>
--	--	---

		<p>jamais expliqué pourquoi. Et donc le rouge ça renvoie à l'armée, et le noir, au clergé.</p> <p>NB : Bon alors, maintenant, il va falloir que vous réfléchissiez au niveau sociologique, en France, ce que ça ça pouvait, ce que ces deux options pouvaient représenter pour la société française. Donc vous pouvez vous transformer en français.</p> <p>31:36 : NB Je donne les consignes pour la semaine prochaine. Vous allez lire ce petit extrait et vous allez essayer de noter ce qui est facile à comprendre et ce qui est difficile pour vous de comprendre. Et il faut que vous reveniez la semaine prochaine en étant capable de dire quelle est l'idée principale</p>
16 avril	<u>Notre-Dame</u>	<p>43:04</p> <p>NB : J'imagine que vous avez tous vus la cathédrale Notre-Dame en flamme.</p> <p>43:38 : qu'est-ce que vous avez ressentis quand vous avez vu ça ?</p> <p>William : j'étais triste</p> <p>NB : t'étais triste ?</p> <p>Molly : mais ils vont la reconstruire.</p> <p>[...]</p> <p>49'55 Livia : Quasimodo il est parti en fumée aussi. Quasimodo Esmeralda.</p> <p>50'22 Sonia : Quasimodo toujours il existe, c'est un rêve.</p>
50'49.	<p><u>Rappels</u></p> <p><i>Les significations du titre, la dimension politique du texte, réception en Russie</i></p>	<p>50'49. On va attaquer le texte de Stendhal.</p> <p>51'08. La semaine dernière on avait dit quoi sur ce texte. Sonia</p> <p>51'17. Sonia : on avait expliqué un peu l'histoire la biographie de Stendhal.</p> <p>NB : Tu écris Stendhal pour les absents, s'il te plaît Océane.</p> <p>Katia : Et aussi on a parlé un peu du titre, du titre de ce roman, euh, le Rouge et le Noir, le mystère du titre.</p> <p>NB : effectivement, on a un peu parlé. Et qu'est-ce qu'on a dit, du titre ? Livia ?</p> <p>Livia : Le rouge ///</p> <p>NB : ne lis pas</p> <p>Livia : que le rouge c'est le militaire, que le noir c'est le clergé, euh, c'est tout.</p> <p>NB : on a dit que le rouge ça renvoyait à l'armée les militaires, et le noir, plutôt les prêtres, le clergé. D'accord, Et alors pourquoi, au niveau sociologique ?</p> <p>Livia : deux carrières possibles pour les jeunes hommes comme Julien.</p> <p>NB : D'accord, donc c'était deux carrières possibles pour les jeunes gens qui n'avaient pas d'argent, pour les jeunes gens comme Julien.</p> <p>Erika : et ambitieux.</p> <p>NB : bon d'accord, alors ce Julien Sorel, oui, on a dit qu'il était pauvre, mais ambitieux. D'accord. Bon, est-ce que vous avez fait des recherches sur la thématique du roman, de quoi parle le roman ? Euh, Livia , vas-y, tu parles fort pour que Joan puisse entendre.</p>

		<p>Livia : on a déjà dit, il y a deux possibilités pour Julien pour faire une carrière. La première était dans le militaire NB : dans l'armée Livia : dans l'armée, l'armée ? /// Mais l'histoire a lieu dans la restauration et Julien aime Bonaparte, il a une passion pour Bonaparte. Mais dans la restauration NB : sous la restauration Livia : sous la restauration il ne peut pas faire une carrière dans l'armée. Et il décide de faire une carrière dans le clergé, il apprend le latin mais il ne comprend pas les questions théologiques, il est comme /// NB : athée. Sonia : aussi je lis que le roman est critique pour le temps restauration parce que les gens font toutes les choses pour pouvoir gagner pouvoir, ou gagner une meilleure position sociale. NB : c'est bien Sonia : Par exemple Julien il n'apprend pas beaucoup il fait juste les choses pour gagner une position sociale. NB : qui a lu le roman ? Sonia : en russe NB : tu l'as lu en russe ? Sonia : XXX obligé de le lire. NB : bon les autres qu'est-ce que vous avez trouvé dans vos recherches. William, t'as recherché là-dessus ou non ? W : j'ai trouvé des choses sur l'auteur NB : bon, vas-y W : il est né à Grenoble NB : oui, on s'en fiche. [rit] les autres, qu'est-ce que ? Sonia : presque tous les œuvres que on étudie autrefois étaient interdits en France, mais le rouge et le noir était interdit en Russie. NB : Sonia dit que toutes les œuvres anciennes qu'on étudie ici ont été interdites. Sonia : Madame Bovary, Baudelaire, Sade, NB : Sade, oui, mais on n'a pas étudié Sade. Oui, et donc le Rouge et le Noir a été interdit en Russie au milieu du 19^e siècle par le tsar Nicolas Ier Sonia : oui, et même avant la traduction NB : ah même avant la traduction ? Sonia : oui parce que la traduction a été faite un peu plus tard, mais donc tous les gens nobles la langue première pour eux c'était le français. NB : et pourquoi ce choix de censurer ? Sonia : A cause de Napoléon, à cause du monarchisme. Je ne pense pas que c'était à cause de l'histoire amoureuse, je pense que c'était à cause du pouvoir. NB : ah oui, je ne savais pas, vous saviez ça vous ? Sonia : c'est dans le Wikipedia russe. NB : ah c'est dans le Wikipedia russe Sonia : ce livre subvert le monarchisme. NB : critique, tu veux dire ? C'est fabuleux de travailler avec des étudiants étrangers parce qu'on apprend plein de trucs qu'on ne connaissait pas. C'est génial, ça.</p>
--	--	--

<p>1:01 : 50)</p>	<p><u>Julien Sorel</u> <i>Parcours du personnage, Explication des châteaux en Espagne</i></p>	<p>NB : Alors maintenant. Est-ce que vous pouvez dire à peu près qui est le héros, Julien Sorel ? Alors, c'est qui Julien Sorel. Les personnages, là du texte. Donc il y a Julien Sorel et l'autre personnage c'est qui ? E : Madame de Rênal. NB : alors Julien Sorel Mme de Rênal. NB : Julien, Joan ? A peu près ce que tu connais. Joan : c'est difficile. NB : T'as pas tout compris au texte, qu'est-ce qui était difficile pour toi ? Joan : XXX NB : qu'est-ce que vous connaissez de Julie Sorel, comme ça ? Joan : il est paysan, il est fils de paysan. Il est fils de paysan. Il est fils d'un charpentier. Oui, son père était précisément, j'crois qu'il était charpentier, il travaillait, il était d'un milieu, paysannerie, etc.. NB : C'est bien. Quoi encore, Livia ? Livia : Il veut travailler comme précepteur, ça veut dire comme prof, chez Madame de Rênal. NB : professeur (...) William : au début donc on voit il a dix-huit ans. NB : très bien bon alors déjà un détail, il a dix-huit ans, il est jeune, il vient d'un milieu pauvre Sonia : Aussi on comprend dans cet extrait qu'il a été élevé dans un château en Espagne. NB : ah, c'est trop joli, ça. Alors, attends, bon, vous avez entendu c'qua dit Sonia. Où est-ce que tu as vu ça Sonia : c'est page 34 NB : quel paragraphe Sonia : deuxième, cinquième, ligne cinquième Deuxième paragraphe page 34, la phrase, la troisième phrase. "Dans tous les châteaux en Espagne de sa jeunesse, il s'était dit qu'aucune dame comme il faut ne daignerait lui parler que quand il aurait un bel uniforme". NB: Et Sonia dit qu'il a été élevé, qu'il a grandi dans un château en Espagne. Vous êtes d'accord avec ça ? Donc il a été élevé dans un château en Espagne ? Jian : il travaille dans un château. NB : alors, regardez vos tablettes, et vous allez chercher l'expression se faire des châteaux en Espagne. Sonia : ah, alors, oui, c'est fantasy NB : construire des châteaux en Espagne, en fait c'est imaginer, c'est rêver. Mieke : on ne peut pas comprendre mot après mot. Erika : cette phrase c'était pour moi, aussi bizarre la construction "qu'aucune dame comme il faut". Je ne comprends pas la grammaire dans cette phrase. NB : tu as bien raison de ne pas comprendre parce que c'est difficile. Alors, vous reprenez la même phrase. "il s'était dit qu'aucune dame comme il faut ne daignerait lui parler que quand</p>
-------------------------------------	---	---

		<p>il aurait un bel uniforme". C'est vrai qu'elle est tarabiscotée la phrase.</p> <p>William : elle est vraiment propre. Elle parle bien.</p> <p>NB : c'est un peu ça. Qui comprend "une dame comme il faut".</p> <p>Camila ?</p> <p>Camila : Il a pensé que s'il est pas bien habillé personne va parler avec lui, et s'il est bien habillé, on va parler avec lui.</p> <p>NB : alors tu penses qu'il pensait que comme il était pas bien habillé personne n'allait lui parler, s'il était bien habillé, les gens viendraient lui parler.</p> <p>Camila : ce que j'ai compris c'est une dame comme il faut quelle que soit la dame de n'importe quelle classe sociale ou assez plus belle, c'est ça une dame comme il faut. Mais précisément quelle que soit la beauté ou la classe noble, elle peut pas lui parler si seulement il ait son uniforme de l'armée.</p> <p>NB : n'importe quelle dame, quelle que soit la classe sociale ne lui parlera que s'il a l'uniforme de l'armée. Mais vous ne répondez pas à ma question et je vous ai dit Livia a mis des petits cailloux</p> <p>Livia : comme il faut, la définition de ce dame c'est comme il faut, l'adjectif de ce dame. On attribue comme il faut à la dame. C'est comme Stendhal utilise le verbe daigner, c'est-à-dire il s'agit de la dame plutôt noble, lettrée peut-être de la classe plutôt haute.</p> <p>NB : Oui William, t'as pas une idée ? Camila, vas-y, lance-toi.</p> <p>Camila : Julien imagine que les dames doivent être gracieuses, être belles, porter des robes. L'expression comme il faut, c'est belle, riche. Une personne pauvre va pas parler avec la même politesse et la même douceur qu'une dame riche.</p> <p>NB : c'est presque ça. Alors, quelle définition on peut donner d'une dame comme il faut ou un homme comme il faut.</p> <p>Livia : respectable</p> <p>NB : voilà, c'est ça. C'est une femme respectable.</p> <p>Livia : c'est plus facile parce que pour moi en italien on a la même expression.</p> <p>NB : Une femme modèle. On ne parle pas d'elle. Elle respecte les normes. Oui, on peut la fréquenter.</p> <p>Seung : Madame, est-ce que vous pouvez nous donner une expression où il y a des châteaux en Espagne, par exemple.</p> <p>NB : on va revenir aux méthodes de FLE, là. faites une phrase avec ceci, faites une phrase avec cela. Alors, qui essaie</p> <p>Yacine : dans mon château d'Espagne, la Notre-Dame ne brûlait pas.</p> <p>NB : ah, c'est trop mignon. Alors on dira pas ça, on va dire quand je me fais des châteaux en Espagne, quand je construis des châteaux en Espagne, Notre-Dame n'a pas brûlé</p> <p>Sonia : c'est des fantaisies plutôt vains, plutôt vaines, plutôt vide.</p> <p>NB : faire des châteaux en Espagne c'est avoir des rêves impossibles.</p> <p>Lena : en allemand, on dit un château de l'air.</p> <p>NB : mais en français, alors je dérive, il y a une expression, des paroles en l'air.</p> <p>Yacine : XXX</p>
--	--	--

		<p>NB : ah d'accord, en Afghanistan il y a peu près la même expression.</p> <p>Vous vous avez des châteaux en l'air, nous nous avons des paroles en l'air.</p>
1:37	<p><u>Julien Sorel, suite.</u></p> <p><i>Travail à partir de détails du texte.</i></p>	<p>Deuxième partie:</p> <p>NB : Alors on y va, le texte, on continue les repérages. Alors, Julien, vous avez vu ce qu'il est, pourquoi il arrive chez Madame de Rênal. Alors là vous retrouvez dans le texte. Pourquoi il arrive chez Madame de Rênal, allez vite. Sonia.</p> <p>Sonia : son mari cherche un précepteur</p> <p>NB : pour leurs enfants. Est-ce que c'est clair pour vous, c'est quoi un précepteur ?</p> <p>Jian : c'est quelqu'un qui aide pour les études pour réviser.</p> <p>Seung : c'est aussi quelqu'un pour éduquer les enfants.</p> <p>Lena : c'est quelqu'un qui éduque les enfants à la maison parce que les enfants ne vont pas à l'école.</p> <p>William : c'est un indicateur de la classe sociale de Madame de Rênal.</p> <p>NB : effectivement. Les parents peuvent se payer un instituteur à domicile.</p> <p>NB : Bien, alors maintenant, dans le premier paragraphe, je voudrais que vous retrouviez le fragment quand Madame de Rênal découvre pour la première fois Julien.</p> <p>Camila : je pense que c'est ça</p> <p>NB : vas-y</p> <p>Camila : [lit] quand elle apparut près de la porte d'entrée la figure d'une jeune paysanne presque encore enfant extrêmement pâle</p> <p>NB : [lit] Quand elle aperçut près de la porte d'entrée la figure d'un jeune paysan presque encore enfant extrêmement pâle et qui venait de pleurer. Qu'est-ce qui vous marque dans cette phrase?</p> <p>Extrêmement pâle Ca vous renvoie à quoi ?</p> <p>E ? : La peur</p> <p>E ? : Il a pas assez à manger</p> <p>Sonia : Il est fatigué, il a voyagé il n'a pas la force. Il est fatigué.</p> <p>Joan : Il passe tout le temps dans la bibliothèque.</p> <p>NB : il passe beaucoup de temps dans la bibliothèque, pas au soleil parce qu'il lit beaucoup</p> <p>William: il est seulement timide et nerveux.</p>
30 avril	<p><u>Léonora Miano</u></p> <p><i>Travail sur le détail : traduction d'une phrase en anglais, par les étudiants anglophones, et discussion possible du sens de ce passage.</i></p>	<p>"Les filles américaines vous deviez traduire le petit passage qui est en anglais."</p> <p>"C'est quoi les mots anglais ?"</p> <p>NB : je ne sais pas, enfin si je sais. T'as pas traduit ce mot ? On l'avait trouvé, l'autre fois le mot.</p> <p>Katia : je crois que ce mot est exactement que le cœur permet d'utiliser plus facilement.</p>

		<p>Joan : quand j'ai lu le mot la première fois, j'ai pensé que c'était un lieu.</p> <p>8:31 : chaque petit groupe, vous allez essayer de situer de manière claire et synthétique qui est l'auteur, Léonora Miano, ça c'est facile, vous allez chercher sur Internet et cætera. Ensuite, est-ce que vous avez lu la quatrième de couverture? Vous l'avez lue ? [Etudiants, brouhaha : XXX]</p> <p>Donc vous avez à peu près compris. Bon, je vous dis que vous avez compris mais je vais vérifier si vous avez compris. Oui, Katia .</p> <p>Katia : j'ai lu la quatrième de couverture, après j'ai lu le texte et je n'étais pas sûre que ça c'est seulement une personne, parce que dans le quatrième de couverture, il dit que les histoires c'est la rencontre de quatre femmes, après j'ai compris que c'est toujours une autre femme qui parle.</p> <p>NB : Donc, le roman c'est quoi, en fait? Donc tu as dit il y a quatre femmes, donc qu'est-ce qu'elles font.</p> <p>William : elles racontent</p> <p>NB : Elles racontent quoi ?</p> <p>William : elles racontent je crois leur histoire à un homme qui a des relations avec les quatre femmes. Par rapport à cet extrait, c'est une sorte de journal qui raconte leur histoire à cet homme.</p> <p>Sonia : visiblement, toutes ces femmes s'adressent à cet homme qui s'appelle Dio.</p> <p>Mieke : Je crois pas . Elles parlent aussi à elles-mêmes. A la fin, elle parle seulement à elle-même. Oui, quand tu écris journal, toujours tu n'adresses pas à quelqu'un.</p> <p>NB : oui, il y a quand même, il y a quelques traces d'adresse.</p> <p>Mieke : il est en absence.</p> <p>NB : Il est en absence oui, c'est pas mal, il est absent, c'est seulement un référent mental.</p> <p>XXX</p> <p>NB : pour être clair, c'est quatre femmes qui parlent chacune d'un homme, du même homme. C'est quatre points de vue sur la même personne. C'est pour ça qu'on dit c'est un roman choral parce que c'est un roman à plusieurs voix.</p> <p>Et même si ces femmes parlent du même homme, en fait, ce n'est pas la même personne à chaque fois. Et moi j'ai lu ce roman l'année dernière, ça m'a totalement fascinée. Vraiment fascinée, parce que la langue est d'une beauté à couper le souffle. Alors évidemment vous n'avez pas tout compris parce que ce n'est pas facile.</p> <p>15m</p> <p>Katia : c'est aussi comme un monologue intérieur, parce que ça me rappelle aussi Virginia Woolf. C'est une phrase plus longue. Elle change ses pensées.</p> <p>NB : ah, elle change de pensée. Ouais tu as raison quand tu parles de Virginia Woolf parce que dans un entretien que j'avais écouté je crois qu'elle avait dit qu'elle avait été beaucoup inspirée par Virginia Woolf, ouais.</p> <p>16.00 (arrivée nouvel élève)</p>
--	--	---

		<p>17 : 23 Bon alors, donc, s'il vous plaît, donc le travail, après cette présentation. Donc vous allez lire ou relire le texte. Je voudrais déjà que vous repérez tous les personnages, d'accord, tous les personnages, et ensuite vous allez choisir un extrait, d'accord, que vous, alors d'abord pourquoi, il va falloir dire pourquoi vous avez choisi cet extrait, et ensuite, donc, bah l'analyser, d'accord. Bon , allez au boulot, vous avez, est-ce que 20 minutes ça vous va, pour ce travail? 30 minutes. Bon, il est trois heures un quart, on dit quatre heures, l'heure du thé. Oui, vous faites ça en groupe parce que vous discutez, c'est mieux.</p>
06:49	<p><u>Elements sur Leonora Miano.</u> <i>Afropéanisme</i></p>	<p>Katia : c'est un écrivain camerounaise. Elle a pris beaucoup de différents prix. NB : Vous pouvez dire plus sur le Cameroun ? Sonia : C'est une ancienne colonie française, c'est un pays qui reste francophone. NB : oui, quoi d'autre ? XXX William : elle préfère d'autres termes comme afropéenne, pour souligner le fait qu'elle est africaine mais aussi ou écriture jazzy parce qu'il y a cette référence à la musique jazz. NB : tout le monde a compris, on en a parlé il y a 15 jours, qu'elle refusait ce terme francophone, qu'elle préférait le terme afropéen Afrique et Europe ou alors le terme jazzy qui fait référence au jazz qui est une musique avec des tas de références, oui, comme tu dis hybride, syncrétique, mélangé.</p> <p>NB : Est-ce que vous avez repéré les personnages ? De quels personnages est-il question ? Camila : Les personnages sont l'Iora. NB : comment ça l'Iora ? Camila : l'Iora, la mère, Madame la mère, la mère de Dio, Dio est l'homme de l'Iora, l'amie de l'homme. NB : il est le fils de Madame la Mère, lui il est mort effectivement. Livia : je pense Dio c'est le mec, l'homme, à qui elle adresse, et il y a un autre c'est l'ami de Dio, elle est amoureuse. Il est mort. l'Iora a un enfant de son, de lui.</p>
1 :12 :46	<p><u>Madame la mère</u></p>	<p>Alors maintenant, quand on dit Madame la mère, qu'est-ce que ça apporte ? Yacine : ça signale l'importance de la personnage. William : c'est une marque de respect, la Grande royale, mais utilisée de manière ironique et distanciée. 1:14:45 Alors maintenant, quel passage vous avez choisi, et pourquoi. Katia : On a choisi la page 140, deuxième page, jusqu'à la destinée des enfants NB : Le groupe de Katia a choisi la page 140. J'étais là dans mon appartement de mère... Célibataire ... Destinée des enfants. Alors pourquoi vous avez choisi, peut-être lisez le, 3 secondes pour le lire, après vous allez dire pourquoi vous l'avez choisi. (lecture)</p>

		<p>1:17 Eleni : Parce que la parentesse, pour être parent, ... C'est juste intéressant parce que parle un peu pour la relation entre Dio et lui-même, elle-même, merci et aussi qu'est-ce que c'est d'être mère pour elle.</p> <p>NB : bon alors, c'est une réflexion sur le fait pour elle, c'était ça en gros?</p> <p>Katia : et aussi elle parle que elle n'avait pas choisi Une absence à soi, et elle parle en général aussi ce que ça veut dire d'avoir un enfant et elle et son mari sont elle dit c'est un échec parce qu'il n'est pas là, sa fille elle ne peut jamais parler à son père.</p> <p>NB : oui, alors, effectivement les premières lignes : "tu étais venu j'étais là dans mon appartement de mère célibataire dont l'existence s'appuyait sur deux piliers l'enfant et le travail". Et oui mais pourquoi elle dit qu'il est mère célibataire.</p> <p>Parce qu'il est mort.</p> <p>NB : Eh oui.</p> <p>Katia : En même temps on a l'impression qu'il est encore là.</p> <p>Livia : Non, j'ai l'impression qu'elle parle de l'échec général, mais ça, ça n'a pas une relation avec son mort parce que c'était comme ça avant, elle n'était pas amoureuse encore quand le bébé elle a eu et en plus dans le deuxième paragraphe elle raconte qu'elle a pensé pour avortement. C'est une chose qui montre que l'homme était absent avant.</p> <p>1 :22 NB : elle est mère célibataire parce que l'homme est mort mais lorsque l'homme était là il y avait un vide, une absence, effectivement et regardez tu avais un peu lu tout à l'heure Katia [cite] vous voyez je t'ai laissé entrer revenir... Notre enfant je le regardais à peine... Aucune possibilité de me parler, de m'atteindre... Il n'était pas il ne pouvait pas être seul responsable de la situation.</p> <p>Livia : D'une certaine manière elle était déjà seule quand il était encore vivant.</p>
<p>1 :31 :23</p>	<p><u>Ixora</u></p>	<p>N. B : vous avez choisi, page 136.</p> <p>Joan : jusqu'à la page 137.</p> <p>Pourquoi vous avez choisi ce passage, tous les trois? Vous vous êtes tous les trois mis d'accord ou il y en a un qui a imposé aux autres?</p> <p>Jian : tous les trois.</p> <p>NB : Bon d'accord. Vous vous êtes tous les trois mis d'accord. Qui prend la parole ?</p> <p>Sonia : on a choisi cet extrait pour plusieurs raisons.</p> <p>Premièrement, c'est cet extrait, Ixora parle très généralement sur de cet échec de cette relation, mais encore elle laisse quelque mystère ici.</p> <p>NB : D'accord, bon alors donc il y a eu échec avec le mari et échec avec l'amant</p> <p>Sonia : oui, avec Dio. Premièrement elle dit troisième ligne (je souhaitais la vivre ma vie) ça veut dire qu'elle a trouvé un peu, qu'elle a trouvé quelque chose.</p> <p>NB : je souhaitais vivre</p>

		<p>Ma vie après l'avoir traîné comme un boulet. [explication de l'expression] Sonia : quelque chose très lourd qui empêche de mouvoir. Les prisonniers portaient un boulet NB : Un boulet c'est une chose ronde en fonte, en fer, en métal, très lourd. William : pour elle la vie était lourde. NB : Elle était plaquée au sol, elle n'arrivait pas à bouger, à avancer. Et il y a une expression en français on dit : cette personne est un véritable boulet c'est-à-dire tu n'apportes que des ennuis, quoi. On peut dire les étudiants sont des boulets, parfois [rit]. Hein, tu dis ça Donatienne? Non, t'es trop gentille? DW : Pas devant les étudiants [rires NB, rires de la classe]. NB : Oui, on peut dire ça, parfois, entre nous entre prof. Cet étudiant est un boulet. Mais évidemment, pas vous [rires de la classe]. NB : alors, le texte, le passage Joan : Même le texte il cherche pourquoi la réponse pourquoi les relations étaient malheureuses. Et même c'était curieux tous ces efforts qu'il fait pour expliquer. Mais on ne sait pas pourquoi il a mal. On pense que le deuil, le deuil après la mort de son mari est la raison pourquoi tous les deux se sont réunis. Elle pense que c'était pas la meilleure raison pour être ensemble. (pause)</p>
<p>3 :45</p>	<p><u>Ta mère nous a pris pour rien</u></p>	<p>On a choisi cet extrait elle dit pourquoi leur relation n'était pas possible. Il y avait sa mère qui n'était pas contente. Il y avait elle a perdu son mari. NB : Oui mais là ce que tu dis c'est pas dans l'extrait que vous avez choisi. Joan : Ah oui, je parle un peu en général. Ils ont rompu leurs fiançailles avant de voir la mère, Madame la mère. La mère a une place importante dans la famille. NB : oui, il y a la place importante de la mère qui a pu influencer sur les relations.</p> <p>9h50. Jian : C'est aussi très étrange, elle parle de la relation avec cet homme, mais le personnage très important c'est la mère, le regard de la mère. Le regard de la mère n'était pas très juste. C'est à la fin de l'extrait quand elle dit : "ta mère nous a pris pour rien". C'était peut-être quelque chose de vrai. Peut-être que tous les deux ont besoin de semblant. Quelque chose comme je me présente pour les autres. L'image pour les autres. DW : l'apparence. Jian : l'apparence. Sonia : Pour la mère cette semblance, l'apparence, est la même chose que l'essence.</p> <p>12:10 NB : Vous allez prendre la page 136, cinq lignes à partir de la fin : [cite] « elle a vu ce qu'on n'était pas, ce qu'on ne pouvait être. Je ne l'en blâme pas. Précisons tous de même que, même si elle ne</p>

		<p>s'est pas trompé, elle avait tort de croire que nous n'étions rien. N'importe quoi, ce n'était pas rien... Nous ne méritions pas son dédain. » Là, qu'est-ce qui est fait d'une manière en creux. C'est le portrait de qui, qu'on nous présente?</p> <p>Sonia : c'est le sacrifice de la mère.</p> <p>Le sacrifice de la mère ? Où tu vois ça ? C'est dans le premier paragraphe</p> <p>Non, on est dans ce paragraphe, pas ailleurs.</p> <p>15:05-NB : Même si c'était n'importe quoi, c'était quand même quelque chose. Et la mère, quelle a été l'attitude de la mère ?</p> <p>Yacine : Des arrière-pensées.</p> <p>NB : Attendez, t'es dans quel passage, là, Yacine ? Celui dont on parle ?</p> <p>Oui mais alors regardez quelle posture elle adopte. Regardez, là c'est vraiment le dernier fragment de ce paragraphe, quelle est la posture de la mère ?</p> <p>Yacine : Elle est méprisante.</p> <p>NB : oui, elle est méprisante, elle est dédaigneuse, elle est hautaine "Madame la mère.</p> <p>NB alors il y a une autre chose, vous allez regarder, 6, mais là en partant du haut, l'histoire de notre couple, on était des êtres à la dérive... Le radeau..</p> <p>NB : On est dans une métaphore maritime, du bateau. Alors c'est pas un bateau. Quelle est le terme qu'elle emploie ?</p> <p>Jian : Un radeau.</p> <p>Oui c'est un radeau. XXX</p> <p>[l'étudiant mime]</p> <p>NB : Vous êtes vraiment dans le langage non verbal.</p> <p>Jian : Un bateau</p> <p>Seung : Sans moteur /// Sans gouvernail</p> <p>C'est quelque chose de plat qui est fait avec des planches et on peut pas ///Il flotte.</p> <p>NB : Oui, ça vaut mieux qu'il flotte. Ça flotte sur la mer mais on ne peut pas le guider. Quand est-ce qu'on utilise un radeau ?</p> <p>Camila : Pour sauver la vie</p> <p>NB : Quand on est en danger, quand le bateau a chaviré. C'est cette image là qu'elle utilise pour le couple.</p>
<p>19 :40</p>	<p><u>L'adolescence</u> <u>tapageuse</u></p>	<p>19:40 Groupe suivant</p> <p>Les extraits que vous avez choisi ont vraiment un point commun</p> <p>Sonia : C'est des extraits.</p> <p>N B : Les extraits c'est des extraits [rit], merci Sonia.</p> <p>William : Ce sont des paragraphes.</p> <p>Livia C'est une phrase.</p> <p>NB : Tu es fabuleuse Livia . C'est une seule phrase et chaque paragraphe est comme ça.</p> <p>NB : Pourquoi vous avez choisi ce texte?</p> <p>Mieke : On a choisi ce texte pare que l'auteur explique l'idée d'un couple. Ils ne sont pas ensemble de manière traditionnelle, il n'y a</p>

		<p>pas de chaleur entre les deux. Le père de son fils a dégradé l'idée de l'homme.</p> <p>24:13 :</p> <p>Mieke : l'échec de son amour est train de faire repensé les choses à elle-même, pour moi j'ai beaucoup aimé, dans un amour un peu étrange peut-être, le père de mon fils. Elle a beaucoup aimé son mari.</p> <p>NB : Alors sur quoi tu t'appuies dans le texte pour dire elle a beaucoup aimé son ami.</p> <p>Mieke : C'est la dernière strophe (cite). "Il n'y a qu'à lui que je me sois intéressée.... " Elle a beaucoup aimé son mari mais quelque chose n'a pas fonctionné, c'est un échec</p> <p>NB : alors regardez quand elle dit quatrième ligne en partant de la fin : "Le nom de guerre qu'il s'était donné du temps de votre adolescence tapageuse..." Comment vous comprenez ce fragment ?</p> <p>C'est-à-dire il s'est choisi un pseudonyme, dans doute puissant, qui dit la guerre plutôt que la paix, la bagarre plutôt que l'amour.</p> <p>Yacine : l'aventure</p> <p>NB : ce serait bien si tu faisais des phrases, Yacine</p> <p>Yacine : le nom dit l'aventure.</p> <p>XXX</p> <p>Yacine : je comprends pas tapageuse. ///</p> <p>William : quelqu'un qui passe une période en difficulté.</p> <p>? XXX Quelqu'un qui n'aime pas les règles.</p> <p>NB : Quelqu'un qui est rebelle, qui va se confronter à l'ordre et provoquer</p> <p>30:30 : Alors regardez les premières lignes (cite) : un couple qui ne s'accouple pas... Comment vous comprenez ça ?</p> <p>Katia : Ils cherchent à rester ensemble mais ils ont du mal à...</p>
--	--	--

4.2. Cours Université Sorbonne Nouvelle

Date, temps	Synopsis : <u>Titre</u> et <u>récit</u>	Transcriptions
16 octobre 2019	<p><u>Le paratexte</u></p> <p><i>Exergue, présentation de l'autrice</i></p>	<p>DA : Si vous vous rappelez bien la semaine dernière la dernière fois on avait commencé, on n'était pas rentré dans le texte directement mais on avait commencé sur ce qu'on appelle le paratexte</p> <p>Donc on avait travaillé sur la couverture vous vous souvenez sur la quatrième de couverture on avait fait des hypothèses et on avait essayé de partir des hypothèses de la couverture et on avait essayé de voir si les renseignements que l'on trouvait derrière le livre éclairait confirmaient ou pas nos hypothèses</p> <p>Alors on va /// je vous avais demandé de commencer un tout petit peu à lire le début // je vous avais demandé de lire la première page mais avant j'aimerais bien quand même qu'on regarde deux ou trois autres éléments qui sont autour du livre, enfin, qui sont dans le livre mais qui sont pas vraiment dans l'histoire pour continuer un petit peu à élaborer des hypothèses et puis euh pour faciliter la lecture qu'on aura par la suite ///et aussi peut être pour Donatienne pour faire le bilan si on devait faire le bilan de ce qu'on a appris qu'est-ce qu'on sait de l'histoire ? déjà sans avoir encore ouvert le livre qu'est-ce qu'on sait déjà ?</p> <p>E1 : elle est argentine</p> <p>DA : Qui elle</p> <p>E1 : l'auteur</p> <p>E2 : Qui va déménager en France</p> <p>DA : Qui va déménager en France</p> <p>E2 : Pour retrouver sa mère</p> <p>DA : Est-ce qu'on a d'autres éléments déjà ? Est-ce qu'on sait pourquoi elle déménage ?</p> <p>E3 : Parce que sa mère est réfugiée</p> <p>DA : Sa mère est réfugiée en France. Donc ça c'est le personnage, la petite fille et qui est l'auteur de ce livre ?</p> <p>E3 : Laura Alcoba</p> <p>DA : Alors on va ouvrir le livre et on va lire la petite présentation des éditions Gallimard // Qu'est-ce qui veut le lire ? Allez-y Hawa</p> <p>Hawa : (lecture)</p> <p>DA : romancière, traductrice, éditrice, Laura.. ? [Relit]. Donc là on a vraiment confirmation que l'auteur est le personnage, qu'il s'agit de la même personne.</p> <p>Hawa: c'est biographique</p> <p>DA : alors c'est biographique ? (elle écrit) est-ce que quelqu'un sait ce qu'est une biographie?</p> <p>E4 : L'histoire de quelqu'un</p> <p>DA : biographie d'une autre personne. Une biographie c'est le récit de la vie de qqn. Là c'est pas... c'est plus précis que ça. C'est quelqu'un qui va écrire le récit de sa propre vie</p> <p>E5 : autobiographie.</p> <p>DA : il s'agit d'une autobiographie, exactement.</p> <p>C'est biographie c'est écrire à la première personne ?</p>

	<p>Pour une autobiographie, c'est une personne qui écrit à la première personne.</p>
	<p>Alors, on va continuer. On tourne la page, et on a un nouveau petit texte, avant encore d'entrer dans le texte. Et je vais le lire</p> <p>[lecture]</p> <p>DA : Est-ce que déjà vous connaissez ? est-ce que vous avez entendu parler de Clarisse Lispektor ? Alors je vous rassure moi jusque hier ça ne me disait rien, je ne connaissais pas cette personne cet auteur. Alors Nadia n'est pas là n'est pas là c'est dommage parce que elle elle aurait peut être connu parce qu'elle est brésilienne j'ai noté qu'elle est née en 1920 elle est morte en 1979 elle a écrit euh toute sa vie cette citation provient d'un recueil qui s'appelle la découverte du monde c'est un recueil de textes qu'elle a publié ans les journaux (chronique...)</p> <p>Je vous laisse le regarder ce texte et me dire ce que vous en pensez. À votre avis qu'est-ce qu'il fait là, pourquoi il est là Est-ce qu'il vous plait comment vous le trouvez ?</p> <p>Anna : Comme un poésie</p> <p>Yasmina : Un poème</p> <p>Alors effectivement on peut d'ire que c'est une poésie un poème Pourquoi vous dites ça Yasmina ?</p> <p>Yasmina : la première phrase pour voir le bleu on ragons le ciel c'est métaphorique</p> <p>DA : Vous dites pourquoi c'est métaphorique</p> <p>Yasmina : parce que le ciel parfois il est bleu</p> <p>Alejandra : Il y a une connexion entre le titre, la c'est un peu une traduction de l'histoire c'est pour donner un peu le sens de l'histoire</p> <p>Tania : ça donne une tonalité.</p> <p>DA : D'accord ça donne une tonalité globale au texte qui va suivre, à l'histoire. Alors effectivement à quoi ça sert ces citations qu'on met avant le texte</p> <p>c'est très fréquent (...)</p> <p>Alors Tania dit ça peut donner une tonalité à l'histoire</p> <p>15:47 Yasmina: ça donnait une impression de distance elle a une distance avec sa mère</p> <p>DA : 'accord donc vous la distance vous la voyez comme la distance entre les personnages par exemple entre la petite fille et sa mère qui vit en France.</p> <p>Yasmina : Oui</p> <p>DA : D'accord</p> <p>Yasmina : pour moi c'est une distance entre sa mère et elle</p> <p>DA D'accord . Donc ça renvoie vraiment au contenu des textes à l'histoire avec la distance qu'elle peut avoir par rapport à sa mère</p> <p>16:30 Oui Felipe</p> <p>Felipe : C'est comme une histoire de deux partes</p> <p>DA : Deux parties</p> <p>Felipe : Elles peuvent se relater Argentine et France. La dualité</p> <p>17:24 Tania : Ce poème est très riche parce que chaque ligne parle de quelque chose par exemple la première ligne</p>

		<p>Et la deuxième ligne parle dualité aussi beaucoup de chose dépend des personnes qui parle et beaucoup de chose dépend des personnes qui regarde c'est la mélancolie dans le souvenir quelque chose qui personne toujours réfléchit</p> <p>DA : c'est très riche il y a différents thèmes, la dualité, le thème du regard quel est le dernier thème</p> <p>Qui est-ce qui peut lire le dernier vers ? Lina.</p> <p>Lina : « Ou une question de grande nostalgie »</p> <p>DA : Tout le monde sait ce que c'est la nostalgie</p> <p>Elina : Quand quelque chose du passé nous manque</p> <p>DA : c'est quand quelque chose du passé nous manque et qu'on y pense on éprouve un sentiment de nostalgie ? Qui peut éprouver un sentiment de nostalgie ? Quand on écrit une autobiographie qu'est-ce qu'on fait ?</p> <p>Lina : Elle se souvient elle se tourne vers son passé.</p>
20 :05	<p><u>Le premier</u></p> <p><u>chapitre</u></p> <p><i>C'est une autobiographie :</i></p> <p><i>autrice,</i></p> <p><i>narratrice,</i></p> <p><i>personnage.</i></p>	<p>DA : On continue ?</p> <p>20:05 DA : On tourne la page et là on arrive à l'intérieur dans l'histoire dans le premier chapitre qui a un titre un peu curieux il s'appelle sous mon nez</p> <p>(lecture) DA : --> toi aussi, tu as huit ans ? On s'arrête là.</p> <p>DA : Est-ce que ce texte a évoqué des choses ? Non ? Alors on va rentrer dans le texte et on va voir un petit peu comment les premiers souvenirs de Laura sont exposés.</p> <p>21;50 Alors ici donc le point de départ du voyage de point de départ de ce livre dans ce que raconte l'auteur la narratrice plutôt elle a quel âge la narratrice quand elle parle quand elle raconte l'histoire</p> <p>Sina : Elle a 10 ans</p> <p>DA : Alors est-ce que c'est la narratrice qui a dix ans qui a dix ans</p> <p>Elina : Le personnage</p> <p>C'est le personnage c'est l'histoire d'un personnage qui a dix ans et qui s'appelle Laura la narratrice elle elle a quel âge est ce qu'on connaît son âge pourquoi c'est impossible qu'elle ait dix ans la narratrice qu'est-ce qu'elle est en train d'essayer de faire est-ce que ses souvenirs sont très clairs est-ce qu'elle se rappelle bien de tout très précisément est-ce qu'elle est sûre de tout ce qu'elle raconte</p> <p>Natacha : Non</p> <p>DA : Non pourquoi</p> <p>Natacha : Ou ou</p> <p>DA : Alors lisez-moi la partie où il y a beaucoup de où justement (lecture)</p> <p>DA : Oui la c'est intéressant cette phrase quand elle dit "je en sais plus si c'est mon grand-père..." Qu'est-ce qu'elle fait ? (elle joue la scène)</p> <p>Tania : Elle essaie de se souvenir</p> <p>DA : elle essaie de se souvenir... Donc ça c'est la preuve que ça peut pas être une enfant de dix ans qui raconte l'histoire c'est forcément une adulte. Vous voyez la différence ? Ça va ça ?</p> <p>DA : On a la personne qui raconte l'histoire qu'on appelle la narratrice là je mets au féminin auteur on peut mettre auteur au féminin on peut mettre autrice</p>

		L'autrice le personnage et la narratrice c'est la même personne. C'est la même personne.
		26:55 DA : Si c'est une adulte qui raconte, elle va chercher quoi ? À retrouver quoi ? Yan : ses souvenirs D : elle cherche à retrouver ses souvenirs. C'est ses souvenirs de quoi ? Felipe : les souvenirs à elle apprend le français DA : les souvenirs du moment où elle apprend le français E : les raisons pourquoi elle va rencontrer sa mère D c'est retrouver pas rencontrer. Elle se prépare pour rencontrer sa mère
28:25	<u>Le professeur de français</u> <i>Personnage de Noémie.</i>	comment elle apprend quelle est sa méthode pour apprendre le français. Alors quelqu'un d'autre que Olesia Yasmina : Elle apprend deux ou trois mots par jours. " dans deux ou trois mois". DA : c'est pas deux ou trois mots c'est deux ou trois mois. [rires de tous] Shirin : les questions aussi comme comme tu t'appelles, quel âge as-tu DA : elle apprend des questions simples. Adi : elle parle avec des amis DA : elle parle avec des amis imaginaires. Pourquoi à votre avis elle parle avec des amis imaginaires Adi : parce qu'elle connaît pas /// personne DA : elle connaît personne effectivement qui parle français et puis aussi qu'est-ce qu'elle essaye de faire en fait Yasmina : elle a un professeur DA : elle a un professeur qui lui enseigne le français comment s'appelle le professeur Nadia : Noémie DA : Noémie donc c'est Noémie qui lui demande de faire des exercices . Mais les amis imaginaires c'est intéressant elle a personne à qui parler et elle sait qu'elle va partir en France donc qu'est-ce qu'elle essaye de faire. Alejandra : de pratiquer DA : elle essaye de pratiquer Alejandra : pour adapter les nouveaux amis DA : parce qu'elle sait que bientôt sa vie va changer Elina : elle doit essayer s'adapter se préparer DA : en fait elle doit anticiper, elle doit se préparer à parler à des personnes françaises qui vont vraiment lui poser des questions. Elle anticipe les difficultés, elle anticipe les dialogues elle anticipe la situation elle anticipe tout ce qui peut se passer quand elle va arriver en France 31:47 Donc effectivement elle a un professeur Noémie qui va lui donner une méthode assez précise des questions simples. Et qu'est-ce qu'il faut faire à partir de ces questions simples, qu'est-ce qu'elle doit faire ? Valentina : elle doit répondre soi même Elina : elle fait des variations DA : elle fait des variations Felipe : oui qu'est-ce que ça veut dire elle fait des variations Elina : elle change de question

		<p>DA : elle change la question, elle va transformer la question .Il y a une question simple et elle la change par exemple faites-moi un exemple de variations</p> <p>Elina : comment vas-tu ? ça va ?</p> <p>DA : comment vas ?-tu ça va ?</p> <p>Xi : ça va bien ?</p> <p>DA : tout ça ce sont des variations autour de ça va (...) ok</p>
33:02	<p><u>Les voix dans le</u> <u>texte : Le travail</u> <u>sur le premier</u> <u>chapitre permet</u> <u>d'observer le</u> <u>discours</u> <u>rapporté</u></p>	<p>Dans ce texte en fait il y a plusieurs personnes qui parlent. Alors il y a bien sûr la narratrice qu'on entend est-ce qu'on entend d'autres voix que la voix de la narratrice vous vous rappelez on a travaillé ce matin sur le petit texte je vous ai dit il y a plusieurs personnes il y avait des guillemets en fait (...) qui parlent est-ce qu'il y a différents voix dans cette partie quelles voix on entend donnez-moi toutes les voix qu'on entend est-ce que c'est seulement la narratrice</p> <p>DA : Anna</p> <p>Anna : Noémie</p> <p>DA : déjà on a Noémie lisez-moi exactement ce qui correspond à ce que Noémie dit</p> <p>Anna : je suis sûre que tu peux poser la même question ...</p> <p>DA : me disait-elle en espagnol.</p> <p>DA : donc on a la narratrice qui parle, on a noémie</p> <p>Sina : il y a une voix "dans deux ou trois mois tu vas rejoindre ta mère".</p> <p>Lina : c'est des cursives</p> <p>DA : on met en italique pour indiquer que c'est une voix autre qui parle ici à votre avis qui lui dit ça "dans deux ou trois mois tu vas rejoindre ta mère".</p> <p>Anna : elle imagine</p> <p>DA : ça peut être son imagination je pense pas qu'elle se rappelle exactement la phrase ça peut être l'imagination mais à votre avis qui pourrait lui dire ça</p> <p>36:31Hawa : sa grand-mère</p> <p>DA : sa grand-mère elle habite où ? c'est probablement les gens chez qui elle habite dans sa famille</p> <p>Et puis aussi mais ça c'est plus difficile quand elle est dans le petit dialogue avec Noémie quand elle lui dit toi aussi tu as huit ans</p> <p>Hawa : les camarades imaginaires</p> <p>DA : on ne les entend pas parler simplement quand elle parle avec Noémie c'est la petite fille qui parle c'est pas le narrateur c'est pas Je c'est Laura quand elle était petite XX</p> <p>[...]Les voix qu'on a c'est Laura adulte Laura enfant qui fait le dialogue avec Noémie Noémie et l'oncle ou la tante ou la grand-mère</p> <p>Donc il y a différentes voix qui sont mélangés dans ce petit chapitre</p> <p>Question d'énonciation</p> <p>DA : 38:08 Euh qu'est-ce que vous pensez de a méthode de français? Je sais pas vous la trouvez comment vous êtes en train d'apprendre le français vous pensez que c'est une méthode efficace ou pas</p> <p>E : oui c'est très effectivement parce que</p> <p>F : c'est très efficace</p>

		<p>E : parce que par exemple pour moi je peux comprendre français mais quand je vais parle avec quelqu'un dehors ou qqch quand j'imagine que quelqu'un me parle ce n'est pas difficile</p> <p>DA : imaginer quelqu'un c'est rassurant ça permet de s'exercer il y a d'autres avis sur la méthode utilisée</p> <p>E : je pense que c'est pas bien parce que je pense c'est dur d'apprendre en fait j'ai besoin de parler avec personne française</p> <p>DA : donc vous n'êtes pas d'accord vous vous dites que tant qu'on n'est pas dans l'interaction avec des vrais français ça marche pas</p> <p>E : n'est pas quelqu'un qui parle français</p> <p>DA : c'est qui ce personnage qui ne parle pas français</p> <p>E : le personnage il n'est plus parler français avec quelqu'un</p> <p>DA : ah oui de toute façon elle n'a pas le choix</p> <p>40:24 Est-ce qu'il y a encore des difficultés est-ce qu'il y a des choses que vous n'avez pas comprises ? Ça va ?</p> <p>E : mon départ était proche et je devais m'y préparer.</p> <p>DA : 41: 34 alors je vais vous le mettre ici (écrit au tableau). Alors là il y a deux mots il y a le m ici et le e. QU'est-ce que c'est que ce y ?</p> <p>E : i grec l remplace le départ.</p> <p>DA : et ça c'est quoi m' ?</p> <p>E : c'est le pronom réfléchi</p> <p>DA : pourquoi il y a l'apostrophe ? Me (...)</p> <p>E : quand on utilise y on fait référence à le dernier nom que j'a parlé ou ?</p> <p>DA : alors ça dépend. Y il peut remplacer plein de chose, un lieu, un nom, et ça dépend de la construction du verbe. L'idée c'est que vous vous habituez à le voir dans les textes (...)</p> <p>E : je ne comprends pas "me disait-elle en espagnol".</p> <p>DA : [explication de l'incise dans le dialogue rapporté avec le discours direct]</p> <p>DA : est-ce quelqu'un a envie de lire le texte ou pas ? C'est comme vous voulez. Quelqu'un veut essayer ? En faisant bien attention de le lire doucement. Et puis on essaie de voir les différentes voix qui s'expriment</p>
49:22	<p><u>Les particularités de la langue française,</u></p>	<p>DA : Alors maintenant ce que je vais vous demander c'est de on va lire je vais vous laisser lire silencieusement la suite la fin de la page 12 et puis euh le haut de la page 13 juste la petite partie qui suit la fin du chapitre jusqu'à Noémie en haut de la page 13.</p> <p>53: 33 – DA : s'il y a des choses qui sont difficiles à comprendre c'est normal c'est pas du tout là je vous demande pas de comprendre tout le texte dans le détail lisez le, essayez d'avoir une bonne compréhension globale et ensuite on va parler un petit peu de ce qui est évoqué dans le texte on va faire un petit exercice par rapport au texte donc vous allez voir ça va s'éclairer petit à petit je vous laisse encore cinq minutes [...]</p> <p>1: 00 : 00 Alors on s'arrête c'est pas grave vraiment si vous n'avez pas compris tous les mots toutes les expressions, ça n'a pas vraiment d'importance, on va déjà essayer de voir de quoi il est question, on va travailler un petit peu dessus et puis ça va s'éclairer progressivement. Alors quels sont les thèmes qui sont évoqués dans cette partie ? de quoi elle parle Laura dans cette partie ?</p> <p>Youssef : la langue française</p>

		<p>DA : la langue française le thème principal c'est la langue française et alors qu'est-ce qu'elle remarque, Laura, par rapport à la langue française quand elle commence à apprendre ? là on est vraiment dans l'apprentissage, qu'est-ce qu'elle fait comme remarque sur le français ?</p> <p>Yasmina : elle remarque qu'elle a des nouveaux sons</p> <p>DA : quoi par exemple comme nouveau son allez-y Anna</p> <p>Anna : le [R]</p> <p>DA : pourquoi elle remarque le R</p> <p>Anna : c'est terrible</p> <p>DA : là c'est Laura qui parle ou c'est vous ?</p> <p>Anna : c'est pour moi [elle rit, elle prononce R]</p> <p>Tania : des nouveaux caractères. La cédille</p> <p>DA : alors elle dit tout le monde la connaît la petite cédille ? Quel mot vous connaissez avec ?</p> <p>Elina : ça</p> <p>DA : ça effectivement</p> <p>Hawa : reçu</p> <p>DA : reçu, ça va. à quoi elle sert c'est quoi son rôle ?</p> <p>Tania : pour éviter qu'on prononce ca</p> <p>DA : pour éviter qu'on prononce ca, si on met la cédille, on va changer la prononciation, on prononce ç alors elle découvre des nouveaux caractères, quoi d'autre Anna</p> <p>Anna : l'accent circonflexe</p> <p>DA : l'accent circonflexe</p> <p>Alejandra : et l'accent grave</p> <p>DA : l'accent grave</p> <p>Alejandra : on n'a pas en espagnol la cédille et l'accent grave et le circonflexe</p> <p>DA : d'accord ça ça n'existe pas.</p> <p>DA : comment elle le découvre le c cédille qu'est-ce qu'elle fait avec ? elle se content de le remarquer c'est tout ?</p> <p>Natacha : elle donne son son</p> <p>DA : et qu'est-ce qu'elle fait avec le c cédille c'est amusant</p> <p>Natacha : elle a tout de suite aimé</p> <p>DA : alors elle parle des sentiments elle l'a tout de suite aimé. Comment elle montre qu'elle l'aime ?</p> <p>Natacha : elle va l'écrire</p> <p>Tania : elle s'entraîne sur les petits bouts de papier</p> <p>DA : où elle s'entraîne encore</p> <p>Natacha : dans les marges blanches des journaux.</p> <p>Anna : au dos des enveloppes vides</p> <p>DA : comment elle trouve le français que elle est pour elle la particularité du français</p> <p>Yasmina : c'est très difficile</p> <p>DA : c'est très difficile. Et puis? Comment la langue lui paraît ?</p> <p>Tania : drôle</p> <p>DA : drôle pourquoi qu'est-ce qui l'amuse</p> <p>Tania : parce que prononciation c'est très spécial</p> <p>DA : comment elle décrit cette prononciation spéciale</p> <p>Tania : on va chercher dans le fond du palais presque dans la gorge</p> <p>DA : un r très humide (...) Le r très guttural et puis ?</p> <p>Youssef : les voyelles</p>
--	--	---

		<p>DA : qu'est-ce qu'elles ont les voyelles de très particulier où est-ce qu'on les prononce dans le visage</p> <p>Youssef : sous le nez</p> <p>DA : sous le nez de quoi elle parle c'est quoi ces voyelles qu'on prononce sous le nez</p> <p>Elina : an, on, in</p> <p>DA : in, an, on ça c'est les voyelles qu'on prononce sous le nez. Cette phrase-là elle est intéressante parce qu'elle nous permet de comprendre quelque chose, elle nous permet de comprendre le titre du chapitre, sous mon nez, sous mon nez il y a ces voyelles là que j'essaie de prononcer en français, d'accord. Donc il y a vraiment cette idée-là, cette langue un petit peu étrange avec ces R qu'on va chercher très très loin et ces voyelles qui sont à une place où elles ne sont pas en espagnol.</p> <p>DA : et des sentiments pour certains sons pour certaines lettres par exemple ce ç cédille</p>
1:08:01	<u>Le départ en France</u>	<p>Est-ce que finalement elle part en France rapidement</p> <p>E ? [plusieurs]: Non</p> <p>DA : nan pourquoi ? qu'est-ce qui le prouve qu'elle va pas partir tout de suite ?</p> <p>Elina : Elle a dit un an neuf ans</p> <p>DA : neuf ans ? combien de temps s'est passé entre l'annonce du départ XX ?</p> <p>Nadia : un an</p> <p>DA : un an il y a un an qui s'est passé et pour le moment elle est toujours à la Plata, elle est toujours en Argentine, elle doit partir mais pour l'instant elle ne part pas. Est-ce qu'elle parle beaucoup de la situation du fait que... est-ce qu'elle explique pourquoi elle ne part pas ? est-ce qu'elle donne des raisons ?</p> <p>Shirin : Non</p> <p>Da : non pas du tout qu'est-ce qu'elle dit sur sa mère.</p> <p>Ammar, est-ce que vous pouvez lire les phrases où on parle de la mère de Laura</p> <p>Ammar : 01:09: 25 "ma mère s'était réfugié en France au mois d'août 1975 et mon attente à la Plata ne devait être que une brève parenthèse avant de la retrouver de l'autre côté de l'océan". C'est quoi une brève parenthèse qu'est-ce que ça veut dire ?</p> <p>DA : Est-ce qu'elle devait attendre beaucoup ?</p> <p>Elina : c'est un petit moment</p> <p>DA : c'est un petit moment court, mais est-ce que ça a été court ? elle a attendu beaucoup, elle explique pas du tout pourquoi. Pourquoi elle choisit de ne pas parler de la politique, des problèmes avec ses parents ? pourquoi elle parle plutôt de son apprentissage de la langue française ?</p> <p>Ammar : c'est un enfant</p> <p>DA : c'est la quatrième de couverture vous vous souvenez c'est vraiment un récit raconté à hauteur d'enfant donc c'est vraiment les yeux de l'enfant</p> <p>01:12 Alors on va s'arrêter là pour l'explication Je vais vous demander de continuer à lire à la maison je vais vous distribuer quelque chose pour vous aider ce sont des questions en fait donc vous allez continuer le premier chapitre vous l'avez presque fini vous allez lire pour la semaine prochaine</p>

		<p>les deux chapitres suivants il y a plein de petites choses qui vont vous aider</p> <p>Et nous pour le temps qui nous reste on va faire un petit exercice d'écriture, voilà vous en prenez une vous faites passer les autres Pour la semaine prochaine vous lisez jusqu'à la page 28 et en même temps vous répondez à ces questions ces questions elles sont là pour vous aider. Vous avez une quinzaine de pages à lire pour la semaine prochaine.</p> <p>01:14:34 Dans la deuxième partie de ce texte, vous avez une production écrite, vous voyez, un petit travail d'écriture. On va le lire ensemble. Donc vous allez écrire votre premier texte. Le titre de ce texte ce sera : « mes débuts en français ». Dans ce texte vous parlez de votre premier cours de français quand vous étiez débutant. Comme Laura, vous vous trouvez dans cette situation d'être débutant et français et vous allez parler de votre premier cours de français. Vous racontez le texte, les activités et le ressenti, ce que vous avez ressenti. Est-ce que ça va est-ce que vous comprenez le sujet. Si vous voulez vous pouvez imaginer, mais c'est une situation qui vous rappelle quelque chose. Vous allez raconter ce premier cours de français. Savoir comment vous vous avez vécu votre premier cours de français.</p>
<p>6 novembre 2019</p>	<p><u>Résumer l'histoire</u></p> <p><i>Cinq groupes distincts travaillent chacun un chapitre à partir du questionnaire</i></p>	<p>. Consigne: "je vais demander à chaque groupe de se souvenir de manière très précise d'un chapitre, et c'est chaque groupe qui répondra aux questions."</p> <p>03:44 "Vous allez confronter vos réponses, vous regardez si vous avez répondu la même chose, ça dure pas longtemps, ça dure 5 mn."</p> <p>DA : [aparte, DW] : et du coup ça va permettre de te le résumer aussi, c'est pour cela que je fais ça</p> <p>05:28 Comme Donatienne est là, et elle a pas lu, elle connaît pas l'histoire, quand vous racontez quelque chose il faut toujours penser quand vous présentez vous faites toujours comme si les personnes en face ne connaissent pas l'histoire, là c'est bien vous avez quelqu'un qui ne connaît pas l'histoire.</p> <p>Qqn va raconter, va résumer le chapitre pour Donatienne.</p> <p>DW : merci !</p> <p>DA : comme ça t'as pas besoin de le lire [rit].</p> <p>19:30 :</p> <p>DA : on va résumer l'histoire pour pouvoir continuer à travailler dessus et savoir où on est puis ça va permettre à Donatienne aussi de suivre le récit. Donc on a commencé il y a deux semaines. Comme on a déjà corrigé les questions du premier chapitre c'est moi qui vais le résumer très rapidement. Donc vous vous rappelez 20:20 que Laura était une petite fille qui vivait en Argentine et que pendant les années ça se passe pendant les 70 elle a presque 10 ans et son papa son père est emprisonné, donc ça se passe pendant la dictature , et sa mère vit déjà en France. Elle va partir, elle va devoir partir la rejoindre en France, elle vit dans sa famille chez ses grands-parents, chez ses oncles et ses tantes, et les questions que j'avais posé, on apprend qu'elle manque l'école un jeudi sur deux pour aller rendre visite à son père qui se trouve en prison. Et elle lui fait la promesse pendant toute cette année où elle attend d'avoir des</p>

		<p>papiers pour partir en France, elle lui fait la promesse qu'elle va lui écrire très régulièrement quand elle sera partie en France, et elle va tenir cette promesse et finalement juste avant ses dix ans, elle part. Elle s'en va en France, à Paris, et là, c'est plus à moi de parler, donc on vous écoute. Alors qu'est-ce qui résume à Donatienne la suite ? Est-ce qu'elle arrive à Paris ? La question c'est dans quelle ville la narratrice arrive-t-elle ?</p> <p>Tania : oui elle a rejoint sa mère en France</p> <p>Sina : ce n'est pas le Paris qui elle a pensé</p> <p>DA : c'est pas le Paris auquel elle a pensé, le Paris qu'elle imagine. D'accord.</p> <p>Sina : Elle vit à Le Blanc-Mesnil</p> <p>DA : Le Blanc-Mesnil</p> <p>Sina : Le Blanc-Mesnil il est à côté de Paris</p> <p>23:20</p> <p>DA : Qui se trouve à côté de Paris</p> <p>DA : pourquoi ça ne correspond pas à ce qu'elle attendait ?</p> <p>23:55</p> <p>Tania : parce que la famille lui a dit qu'elle va Paris quand elle est arrivée elle habite Paris, elle a connu Paris.</p> <p>DA : elle connaissait Paris</p> <p>Tania : Elle a regardé Paris</p> <p>Tania : elle voit que c'est différent.</p> <p>DA : elle est surprise par son quartier.</p> <p>Sina : c'est le quartier latin.</p> <p>DA : qu'est-ce qu'elle écrit à Noémie à son professeur de français? Elle lui écrit tout ça toute cette déception ?</p> <p>Elina : elle lui écrit la description de la maison ou elle vit avec qu'elle y a deux chiens. Mais elle ne dit pas que quand elle est arrivée à Paris elle ne comprend pas toutes les choses en français</p> <p>DA : elle ne lui dit pas qu'elle ne comprend pas le français qu'on parle à Paris, c'est ça ?</p> <p>Valentina : Oui</p> <p>DA : D'accord, ok.</p> <p>DA : par rapport au chien elle dit qu'elle pensait que tous les chiens français s'appelaient Médor, elle ne donne pas le nom, (Sultan). Elle se garde bien de lui dire que le chien qu'elle connaît ne s'appelle pas Médor, pour garder le...</p> <p>Natacha : Pour laisser Noémie garder... Elle veut laisser Noémie garder l'image.</p> <p>27:02 : chapitre 3, qui est-ce qui me résume ? Qui résume à Donatienne le chapitre 3 ?</p> <p>27:35:</p> <p>Youssef : le lendemain avec sa mère et Amalia. Elle décrit Amalia, il lui manque beaucoup de dent</p> <p>DA : Amalia c'est l'amie de sa mère elles habitent ensemble parce que c'est plus facile de payer le loyer à Paris.</p> <p>Youssef : Elle dit elle travaille et oui il a tout de suite comme un froid. Dans la semaine elle écrit la lettre à son père et après elle écrit à sa grand-mère à sa tante, et comme ça.</p> <p>29:49</p>
--	--	--

		<p>Elle écrit à son père en espagnol parce que c'est la règle de la prison.</p> <p>D</p> <p>Yasmina : je pense que le nom du livre Le bleu des abeilles c'est métaphorique parce que le bleu c'est la couleur préférée des abeilles.</p> <p>DA : moi je comprends votre raisonnement mais est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi tout à coup on dit le bleu est la couleur préférée des abeilles</p> <p>Yasmina : parce que Laura avait fait une promesse avec son père elle lui a dit elle lit la vie des abeilles</p> <p>DA : Laura avait fait une promesse à son père, oui.</p> <p>Yasmina : dans ce livre on dit la couleur bleue c'est la couleur préférée des abeilles. Elle lit le livre en français et son père en espagnol.</p> <p>DA : elle lit le livre en français et elle en parle avec son père en espagnol. d'accord.</p> <p>D'autres remarques ? Sur les échanges entre Laura et son père ? Pourquoi est-ce qu'elle a pas le droit d'écrire en français ? Pourquoi elle doit écrire en espagnol ?</p> <p>Yan : après ça part c'est l'examen de la lettre.</p> <p>Ça va ? on continue? Chapitre 4 ? De quoi on parle dans ce chapitre ?</p> <p>32: 40 :</p> <p>Lina : Les premiers mois que elle est arrivée en France, elle va pas aller à l'école. C'est à la fin du mois de janvier. Elle doit accompagner sa mère au travail. Sa mère travaille dans un magasin qui s'appelle Claparède. Elle cherche les enfants dans la maison de eux et après elle les amène chez Claparède.</p> <p>(...)</p> <p>34:11 Pourquoi est-ce que c'est un métier difficile le métier de la maman de Laura ?</p> <p>Lina : elle doit beaucoup les surveiller. En permanence</p> <p>(...)</p> <p>37:10.DA : D'accord. On continue? Avec le chapitre Loulou ?</p> <p>Sina : pour le résumé? Laura est allée à l'école Jacques Decour . Elle a fait des amis là-bas. D'abord Laura était peur. Alors elle s'est entraînée à prononcer. Alors elle raconte le problème de son ami Louis.</p> <p>DA : quel problème</p> <p>Sina : la voix de lui est très <i>aiguë</i></p> <p>DA : il a une voix très aiguë.</p> <p>Nadia : et il est joué avec les filles.</p> <p>DA : il joue avec les filles</p> <p>Natacha : l'autre garçons l'appellent lui Loulou. Laura raconte un autre problème entre ses amis. Laura a dit un mensonge. Mensonge quand ses amis font la question ou est Argentine ?</p> <p>DA : Est-ce que Laura a dit un mensonge. Est-ce que vous vous rappelez de cette épisode ? Les enfants lui disent : où est l'Argentine ? Et qu'est-ce qu'elle répond ?</p> <p>Valentina : elle répond l'Argentine c'est très loin elle a pris l'avion.</p> <p>DA : oui, c'est un mensonge ?</p> <p>Valentina: oui, parce que ses amis ont découvert c'est pas loin.</p> <p>DA : alors effectivement ses amis lui disent tu racontes n'importe quoi c'est pas vrai, mon père m'a dit que Argentine c'était juste à côté. Mais alors l'Argentine c'est où ? Il y a des gens qui ont je pense compris. Qui</p>
--	--	--

	<p>est-ce qui peut expliquer cette histoire, cette anecdote à Xi ? Qu'est-ce qu'il s'est passé en réalité ?</p> <p>Yan : Ines pensait que l'argentine est pas loin à côté tu peux prendre le bus ou le métro</p> <p>DA : oui mais pourquoi il pense ça ?</p> <p>Yan : parce que son père il pense ça</p> <p>DA : parce que son père il connaît une station de métro qui s'appelle Argentine. Il y a un nom de station de métro qui s'appelle Argentine. Argentine pour lui c'est le nom de la station de métro Argentine. Donc c'est pas loin.</p> <p>Mais est-ce que elle, quand elle dit qu'elle vient du pays Argentine, elle ment ? Quand elle dit qu'il faut prendre l'avion est-ce que c'est vrai ou est-ce que c'est faux ?</p> <p>Yan : c'est vrai. 41:38 après tout le monde se réconcilie.</p> <p>Valentina : avant Laura il y a eu la coupe du monde à Argentine.</p> <p>DA : grâce à la coupe du monde ils découvrent que c'est vrai, qu'elle n'a pas menti.</p>
<p>45:30.</p>	<p>DA : On va faire l'exercice suivant. On va travailler beaucoup à l'oral. Après la 5e photo, page 59. Le chapitre s'appelle "tuyaux". Est-ce que vous savez ce que c'est un tuyau? (travail sur le titre)</p> <p>46:40 Ce que je vous propose c'est de lire le texte : il est pas évident, il est pas hyper facile, mais comme toujours je vous demande pas de comprendre tous les mots. En fait ce qu'on va faire, c'est essayer de rentrer dans l'atmosphère du livre, de se mettre à la place de Laura et de voir ce qu'elle ressent dans son appartement. Ça va être ça l'objectif, d'arriver à percevoir un petit peu l'atmosphère. Ok ? L'atmosphère visuelle et l'atmosphère sonore. Je vais vous lire le chapitre, et si vous ne comprenez pas tout, ce n'est pas grave.</p> <p>47:35 (lecture).</p> <p>50:02. Alors, on s'arrête là. La fin du texte est compliquée. D'abord est-ce que vous savez ce que c'est du papier peint ?</p> <p>DA : oui Ammar.</p> <p>Ammar : c'est ça, c'est sur le mur [mime]</p> <p>DA : Comment sont les murs de l'appartement de Laura? QU'est-ce qu'il y a sur les murs de l'appartement de Laura ?</p> <p>Youssef : Il y a du papier peint sur tous les murs. Dans toute la maison</p> <p>51:20</p> <p>DA : comment il est ce papier peint, à quoi il ressemble?</p> <p>Tania : Il est jaune, orange et marron</p> <p>DA : et quelle est la forme? Ce sont des formes géométriques jaunes orange et marron et qui ressemblent à quoi ?</p> <p>Tania : Des tuyaux.</p> <p>DA : On parle de tuyaux, de canalisations. Allez-y, prononcez-le. Là elle parle aussi, quand elle parle plus de la forme elle dit un tube. C'est pareil, c'est pour désigner la même forme.</p> <p>DA : Pourquoi vous avez souri, Tania. ?</p> <p>Tania : c'est bizarre, c'est pas beau.</p> <p>53;30 DA : Effectivement, elle trouve ça bizarre. Comment sa mère a réagi quand elle lui a montré l'appartement la première fois ?</p> <p>Hawa : elle lui a dit "c'est la mode ici"</p>

		<p>DA : Elle se demande si c'est la mode particulière du Blanc-Mesnil Hawa : c'est parce que c'est pas cher. DA : est-ce que vous arrivez à imaginer ces papiers peints en forme de tuyau marron jaunes.</p> <p>55:39 Vous avez compris à quel époque ça se passe ? On est en quelle année à peu près ? On en a parlé quand on a parlé de la couverture, des couleurs de la couverture. Sina : 80, 70. DA : on est à la fin des années 70. Vous voyez ce genre de motifs. Tout ça c'est années 60, 70. [projection au tableau : centre pompidou esthétique années 70.]</p>
59:48	<u>Le discours de Georges Marchais</u>	<p>On continue le texte (lecture) DA : Et on termine avec cette dernière petite phrase. 01:04:30 : dans la première partie on était vraiment dans un univers très visuel, et là, de quoi on parle ? Yasmina : de la langue DA : et quoi sur la langue Yasmina : de la prononciation DA : de la prononciation, de la musique Adi : elle regarde la télé DA : est-ce qu'elle comprend tout ? Adia : non DA : est-ce que c'est un grave problème pour elle ? Natacha : elle essaie nasales, facile... DA : vous savez les prononcer les sons ? En on in. [les étudiants répètent] DA : est-ce que pour vous la langue française a une musique ? Et quand des français parlent votre langue, est-ce qu'il y a un accent particulier? Mettez-vous par groupe de gens qui parlent la même langue. [Écoutez l'extrait de discours de Georges Marchais] 01:24:50 : écoutez de Georges Marchais. Vous faites vraiment comme si vous étiez Laura, vous n'essayez pas de comprendre. 01:28:55 : reprise. Vous avez compris Tania : oui, il est clair DA : vous avez un bon niveau par rapport à Laura. Qu'est-ce qu'elle dit elle sur Georges Marchais ? Tania : il fait beaucoup de gestes, il crie il se fâche il devient tout rouge. Elina : c'est un monologue. Xi : il est plutôt agressif. Ammar : c'est fort.</p>
13 novembre 2019 33:08	Astrid	<p>DA : Alors, vous vous rappelez de ce chapitre ? Alors un œil de poupée. Pourquoi la mère de Laura est contente que sa fille soit amie avec Astrid ? Elle est contente parce qu'Astrid elle est française. Parce qu'Astrid est française. Et c'était quoi la particularité des amies de Laura, qu'elle s'était fait en France ? Ils étaient tous étrangers Oui, ils étaient tous étrangers.</p>

		<p>DA : la deuxième question c'est de décrire Astrid. Adi : sa peau est claire et lumineuse. Hawa : elle a aussi des petites tâches sur la joue. Lina : et nez DA : et sur le nez. Shirin: sa nez est légèrement retroussé DA : son nez est légèrement retroussé. Adi : Elle a de longs cheveux châains, elle a les yeux coupés en amande</p>
42 :10	<p>On veut du rab. Explication du mot rab, histoire de Dalila</p>	<p>DA : Pourquoi à votre avis, le mot rab est un peu magique pour Laura ? Hawa : c'est le premier mot qu'elle a appris à Jacques Decours. Oui. Est-ce qu'il y a d'autre choses que vous avez répondu à cette question ? Elina : le e est muet DA : alors le e est muet. On va parler tout à l'heure des e muets. Alors effectivement dans rab, on l'entend pas, elle l'indique par l'apostrophe après le b, on veut du raB. Est qu'est-ce que ça veut dire du rab, vous avez compris ce que ça veut dire? Xi : le repas DA : non c'est pas le repas, qu'est-ce que ça veut dire le rab' à la cantine ? Xi : pour réclamer DA : pour réclamer Xi : du deuxième DA : une deuxième fois. Pour demander encore, quand ils ont aimé un plat, pour réclamer, ils utilisent cette formule : on veut du rab. Donc tous les enfants utilisent ça, c'est un mot familier. Le rab , c'est le reste, c'est ce qui reste, qu'on peut manger encore. pourquoi ce chapitre est-il particulièrement pathétique ? Et j'ai mis entre parenthèse "triste, émouvant". Pourquoi c'est un chapitre très triste ? Nadia : parce que Dalila, elle est musulmane. Hawa : elle a demandé du rab Nadia : c'était du porc. DA : le plat qu'elle a tellement aimé et dont elle a demandé du rab c'était du porc. DA : et qu'est-ce qui est pathétique, qu'est-ce qui tragique dans cette scène : Alejandra : Elle est très heureuse parce que c'est très bon. Et après quand elle a entendu que c'était du porc elle a eu peur. Xi : "J'ai mangé du porc mais je ne veux pas mourir » (Pause)</p>
3 :12	<p>un scénario bien rôdé</p>	<p>DA : Pour le chapitre qui s'appelle un scénario bien rôdé, comment vous expliquez le comportement de Carlos avec Luis et pourquoi les amis ne réagissent pas ? Qu'est-ce qui se passe avec Luis ? Qui est Luis Youssef : Luis c'est un ami de Laura ? DA : qui est Carlos ? Youssef : Luis c'est un garçon il n'aime jouer que avec les filles. Les garçons ils le moquent, ils l'appellent Loulou. DA : mais qui est Carlos ? Anna : le voisin DA : que fait Carlos avec Luis Anna : il n'est pas gentil avec lui</p>

		<p>Shirin : Carlos est un chien, il est violent DA : un chien ? Shirin : il attaque à Luis DA : il attaque Luis Shirin : et ses amis ne réagissant pas DA : ne réagissent pas Shirin : parce qu'ils ont peur Anna : il l'attaque</p> <p>DA : quel autre titre pourrait-on trouver pour ce chapitre ? Pourquoi un scénario bien rôdé Tania : parce que c'est même chose chaque jour D : oui, c'est quelque chose qui se répète, c'est toujours la même chose. Tania : "tapette, va" DA : qu'est-ce que c'est que tapette ? C'est un mot extrêmement violent et vulgaire, c'est quoi ? C'est une insulte, tout le monde comprend insulte ? C'est une insulte pour désigner les homosexuels, les hommes, seulement. DA : quels autres titres on peut donner ? Shirin : : "comme le fait Sultan" Anna : "le souffle par derrière". DA : parce qu'il est derrière ? Très bonne idée ? Yasmina : "violence à l'école", très bien.</p>
<p>23 :00</p>	<p><u>Les Fleurs bleues</u></p>	<p>DA : Alors on continue, avec un nouveau chapitre. Donc là on va continuer on va ouvrir le livre à la page 81. Normalement vous vous êtes tous arrêtés juste avant, on va prendre le chapitre qui s'appelle « Les Fleurs bleues ». Alors on va prendre quelques minutes pour lire, donc vous allez lire tranquillement le début du chapitre. Donc vous allez lire les pages 81, 82, et on va s'arrêter à "des choses pareilles". Donc c'est au milieu de la page 83, d'accord ? Vous lisez de 81 au milieu de la page 83. Allez-y, je vous laisse 10 minutes. (lecture) DA : y'a certains passages qui sont difficiles, donc on va essayer de parler. Où se trouve Laura? Lina : dans une bibliothèque? DA : on est dans une bibliothèque. Qu'est-ce que c'est les rayons ? Elina : la lumière DA : non c'est pas la lumière Natacha : c'est comme ça, dans la bibliothèque, avec les livres. DA : oui, ce sont les étagères. Vous comprenez ? XX DA : quel livre elle choisit ? E ? : les Fleurs bleues DA : quelles sont les différentes raisons qui la motivent pour choisir ce livre ? Felipe : la première raison c'est le bleu c'est la couleur préférée des abeilles. 37:30 DA : " je me suis dit qu'on pouvait peut-être y trouver une piste pour percer le mystère de la ruche". Qu'est-ce que ça veut dire percer le mystère ? Elina: trouver la réponse.</p>

		<p>DA : trouver la réponse, exactement. Le livre il va confirmer quoi ? (point de langue)</p> <p>DA : il se peut que dans ce livre on parle d'une personne très fragile, fleur bleue.</p> <p>46:44</p> <p>DA : L'expression fleur bleue elle existe. C'est souvent synonyme de romantique.</p> <p>DA : est-ce qu'il y d'autres raisons ?</p> <p>Xi : [lit]« Le récit d'expériences semblables à celles que mon père aime les imaginer ».</p> <p>DA : oui, quelle autre raison ?:</p> <p>Anna : elle adore ce titre.</p> <p>DA : c'est une autre raison, elle adore ce titre, les fleurs bleues. Qu'est-ce qui lui plaît dans ce titre ? Est-ce que c'est seulement la signification ?</p> <p>Anna : le e</p> <p>DA : c'est quoi cette histoire de e ?</p> <p>Anna : le e muet</p> <p>DA : le e il est muet. Est-ce qu'il est prononcé ?</p> <p>Anna : ça se prononce pas.</p> <p>DA : Dans "les fleurs bleues, le e muet ne s'entend pas.</p> <p>Hawa : c'est une lettre qu'elle a tout de suite repérée.</p> <p>DA : Et quelle est sa relation avec les e muets ?</p> <p>Hawa : Avec rab' c'est pareil.</p> <p>DA : avec rab' c'est la même chose. Quelle est sa relation par rapport au e muet ? C'est elle qui le dit</p> <p>Alejandra : elle est fascinée</p> <p>DA : pourquoi</p> <p>Alejandra : parce qu'en espagnol ça n'existe pas</p> <p>Valentina : c'est une voyelle qui se tait</p> <p>DA : c'est une voyelle qui se tait. Se taire, vous comprenez ce que ça veut dire ? Je me tais.</p> <p>Shirin : je deviens silence</p> <p>DA : je deviens silencieux, tais-toi. Est-ce que sa découverte du e muet ça a changé sa perception du français ? IL y a une phrase qui explique ça ?</p> <p>Yasmina : je voulais tout savoir à propos de la langue qui était capable de faire des choses pareilles.</p> <p>DA : oui,c'est important pour comprendre aussi la suite que vous allez lire à la maison. D'avoir des e muets, des lettres qu'on n'entend pas. Ça pour Laura c'est incompréhensible et c'est fascinant. Quels sont les adjectifs qu'elle utilise pour montrer son émotion ? C'est toujours au même endroit, on est en haut de la page 83.</p> <p>Nadia : je ne comprends pas abasoudi ?</p> <p>Abasourdi : abasourdi, comme si on vous met un coup sur la tête.</p> <p>Yasmina : j'étais plus que surprise</p> <p>Sina : exaltée.</p> <p>DA : les gens qui viennent d'une langue latine, vous pouvez expliquer aux autres.</p> <p>DA : dans ce contexte c'est plutôt positif ou négatif ?</p> <p>Valentina : positif.</p> <p>DA : elle pense que ça va plaire à son père. Et pourquoi elle est un petit peu embêtée ? Y'a quelque chose qui l'embête, qui l'ennuie. En espagnol</p>
--	--	---

		<p>qu'est-ce que ça donne ? <i>Las Flores azules</i>. Si elle le traduit qu'est-ce qu'il se passe ? Elle prononce toutes les lettres</p> <p>DA : qu'est-ce que vous en pensez de ce e muet ? Est-ce que dans vos langues vous avez des lettres qu'on n'entend pas ?</p> <p>Anna : le h</p> <p>DA : en espagnol le h</p>
20 novembre	2 :40 La consigne sur le choix des texte	<p>Je vais vous demander, pour la semaine prochaine de faire un petit travail. Il y aura le questionnaire, mais en plus, je vous enverrai un , je vais vous demander e choisir dans le livre un passage, un petit passage de quelques lignes que vous avez beaucoup aimé, qui vous a touché, ou alors que vous avez détesté je sais pas mais qqch d'important pour vous dans ce livre, vous allez vous entraîner à le lire, parce que vous allez le lire dans la classe, et vous allez le présenter et nous expliquer pourquoi vous avez choisi ce passage. De toute façon, pour le rappeler, dans la feuille de questionnaire, je vous écrirai ce qu'il faut faire.</p> <p>Choisir un passage, vous entraîner pour bien le lire, et ensuite en parler.</p> <p>E : un petit passage ?</p> <p>DA : ça dépend, s'il y a une page. Ce serait bien de ne pas choisir quelque chose de trop long. Vous pouvez dire par exemple : j'ai choisi ce chapitre, un chapitre entier, et vous lisez quelques lignes. Vous ce que vous allez lire c'est pas beaucoup, 10 lignes maximum.</p>
	25 :10 <u>Les réfugiés</u> c'est nous	<p>DA : Je vais vous demander de le lire à voix haute, on va commencer directement. Valentina, vous voulez ? Commencez par le titre. (lecture, jusqu'à très exactement où il fallait.)</p> <p>Je vais déjà vous poser quelques questions sur ces deux chapitres.</p> <p>Quelle proposition la mère de Laura fait à sa fille ?</p> <p>Yan : aller à la montagne avec une famille française</p> <p>DA : Elle lui propose d'aller à la montagne avec une famille française. Dans quel cadre ?</p> <p>XX</p> <p>DA : comment c'est possible ? Est-ce que vous pouvez m'expliquer le contexte?</p> <p>Adi : Une famille elle veut aider les enfants réfugiés.</p> <p>DA : Est-ce que vous savez ce qu'est un réfugié, est-ce que ça va pour tout le monde. (Oui)</p> <p>Ce sont des familles qui proposent d'aider les enfants réfugiés. D'accord.</p> <p>DA : Et pourquoi cette proposition est très intéressante surtout pour la mère de Laura ? Elina ? ?</p> <p>Elina : la langue</p> <p>DA : la langue ! Elle voulait que sa fille</p> <p>Elina : immersion</p> <p>DA : soit dans une immersion. Je sais pas si vous vous souvenez, au début elle avait refusé, ils expliquent que au début on lui avait proposer d'aller dans une classe pour les enfants non francophones, et la mère a refusé catégoriquement, parce qu'elle voulait une immersion. Il y a un synonyme qui apparaît de temps en temps dans le livre, il y a un mot qui est donné comme synonyme de immersion, est-ce que vous vous rappelez ?</p>

		<p>Elina : je ne comprends pas</p> <p>DA : la maman de Laura veut que sa fille n'entende que du français, qu'elle soit plongée à l'intérieur du français, comme on est plongé dans une piscine, ou dans la mer, si elle est en immersion. Immersion, ça vient de la mer. Quand on est à l'intérieur de la mer on est immergé. J'écris.</p> <p>Hawa : le bain. C'est comme le bain.</p> <p>DA : elle dit qu'elle veut mettre sa fille dans un bain linguistique, donc c'est important qu'elle soit entourée de français. Donc là c'est important pour elle parce là elle va partir avec des français, en voyage, on ne parlera que français, donc là c'est très bien, c'est toujours l'immersion. XX</p> <p>DA : où habite la famille ?</p> <p>Youssef : Meudon</p> <p>DA : elle habite à Meudon. Donc Laura va faire une comparaison entre la ville de Meudon et ?</p> <p>Lina : le Blanc Mesnil</p> <p>DA : c'est difficile à prononcer, le Blanc, comme la couleur, Mesnil, on ne prononce pas le s. C'est un mot qui veut dire chemin, c'est un ancien mot du français.</p> <p>DA : alors, quels sont les critères de comparaison, qu'est-ce qu'elle va comparer, en fait ? Oui Yasmina.</p> <p>Yasmina : alors, à Meudon, il y a plus de lumière que le Blanc Mesnil</p> <p>DA : à Meudon, il y a plus de lumière qu'au Blanc Mesnil. Oui, et alors Pourquoi elle trouve ça bizarre ?</p> <p>Yasmina : parce que c'est pas blanc</p> <p>DA : oui elle comprend pas le Blanc Mesnil parce que c'est pas blanc du tout. Elle le trouve comment le Blanc Mesnil ?</p> <p>Anna : L'air est pur et transparent</p> <p>DA : Au Blanc Mesnil ?</p> <p>Anna : A Meudon</p> <p>DA : et au Blanc Mesnil ?</p> <p>Elina : opaque</p> <p>DA : elle trouve ça opaque, qu'est-ce que ça veut dire, opaque ?</p> <p>Lina : c'est pas clair</p> <p>DA : c'est pas clair, c'est pas transparent. Été elle dit que c'est comme s'il y avait de la ...</p> <p>Lina : Poussière</p> <p>DA : c'est pas très blanc. C'est comme s'il y avait de la poussière au blanc mesnil.</p> <p>DA : déjà on va regarder derrière, la dernière feuille, pour voir la situation des deux villes. Ici vous avez un plan avec Paris , Meudon se trouve dans la banlieue ouest de Paris. Et de l'autre côté j'ai un plan de Paris où se trouve le Blanc Mesnil. C'est à l'opposé. J'a mis un petit texte qui parle de la banlieue de Paris. On va le lire ensemble. " Les industries polluantes se sont installées dans les banlieues proches de Paris" Les industries se sont installées en banlieue de Paris et les ouvriers se sont installés à côté. "Après la seconde guerre mondiale, les travailleurs immigrés et les ruraux chassés des campagnes par la modernisation de l'agriculture". (Les ruraux, c'est les habitants de la campagne.) ... on a construit un peu plus loin de Paris de grands ensembles d'immeubles. Ça c'est l'histoire de la construction de la banlieue parisienne. "Mais l'emploi ne s'est pas développé dans ces zones" est-ce que vous comprenez cette phrase ? L'emploi ne s'est pas développé dans ces zones ?</p>
--	--	---

Lina : il n'y a pas de travail. Finalement on attendait beaucoup de travail dans ces zones et il n'y a pas eu beaucoup de travail, et ça a obligé les habitants à faire de longs trajets, et les emplois sont restés dans la ville et proches de la ville. Donc la banlieue en général, c'est plutôt destiné à une population défavorisée. Mais pourtant il y a toujours existé des banlieues aisées, des banlieues riches, généralement situées pour la France à l'ouest des villes. Alors pourquoi en France les banlieues riches se situent à l'ouest ? Tout simplement pour éviter la pollution urbaine chassée vers l'est par les vents dominants (...).

C'est vraiment, on peut penser que cette impression de Laura vient de ce phénomène.

Natacha : c'est comparaison, ces habitants.

(photo comparaison Cité verte et Meudon).

Alejandra : L'air est plus clair

Anna : c'est pas gris comme au Blanc-Mesnil.

Xi : Y'a un balcon, c'est très joli.

Adi : C'est les matières sont différents.

DA : Pourquoi, quand elle arrive à Meudon, elle repense à son professeur de la Plata qu'elle avait un petit peu oubliée? Qu'est-ce qui la fait penser à Noémie ?

Elina : C'est parce que Noémie elle a dit que à Paris les chiens on appelait Médor.

DA : Pourquoi quand elle arrive à Meudon elle pense à Noémie. Y'a un rapport avec cette histoire de chien.

Felipe ; je pense que Meudon est comme Laura pensait que Paris est.

DA : vous vous rappelez quand on travaillait sur le premier chapitre, Laura elle avait plein de cliché, c'est vous qui m'avez dit ce mot d'ailleurs, elle avait plein de clichés sur Paris, qu'elle avait appris par Noémie, parce que Noémie lui avait fait une représentation de Paris. Elle avait des X quand elle est arrivée au Blanc Mesnil, elle s'est rendu compte de quoi ?

E : que c'était pas la même chose :

D ; que c'était pas du tout la même chose. Et là elle arrive à Meudon, et Elina, vous avez raison, quand elle arrive à Meudon qu'est-ce qu'il passe? Elle retrouve quoi ?

Elina : elle retrouve les clichés.

Youssef : c'est parce que Meudon et Médor ?

DA : non, elle retrouve l'imaginaire, les choses qu'elle avait pensé comme Paris. Ça ressemble tellement aux clichés, qu'elle se dit les chiens doivent s'appeler Médor comme avec Noémie.

DA : est-ce que Laura est la seule invitée ?

Felipe : Non

DA : Non, c'est pas la seule invitée. Qui va partir avec elle ?

Felipe : Eduardo.

DA : Eduardo, alors qui est Eduardo ?

Nadia : c'est un enfant chilien. Il est réfugié.

DA : c'est un enfant chilien, ils sont tous les deux réfugiés.

(contexte : dictature chilienne, au même moment que la dictature en Argentine.)

		<p>DA : quelle est la phrase qui résume le point commun, essentiel, entre Laura et Eduardo ?</p> <p>Shirin : "car les enfants réfugiés, c'est nous".</p> <p>DA : pourquoi elle est très importante, cette phrase ? Qu'est-ce qu'elle veut dire ? "On est resté tous les deux, dans la famille, car les enfants réfugiés, c'est nous" Comment vous la comprenez cette phrase ?</p> <p>Shirin : c'est une conclusion.</p> <p>DA : c'est une sorte de conclusion. Elle est vraiment mis en évidence, comment ?</p> <p>Hawa : Parce que elle ne peut pas partir en vacances avec ses parents.</p> <p>DA : alors effectivement, ils ne peuvent pas partir en vacances avec leurs parents, ils n'ont pas la possibilité de partir au ski. Et puis?</p> <p>Sina : la douleur des réfugiés.</p> <p>DA : pourquoi cette phrase elle est importante ? Comment s'appelle le chapitre ?</p> <p>Sina : les enfants réfugiés c'est nous.</p> <p>DA : c'est le titre du chapitre. On a l'impression que Laure, tout à coup, elle se met dans un groupe, nous ? Pourquoi elle réalise ?</p> <p>Yasmina : elle souligné, elle fait la différence avec les enfants français.</p> <p>DA : elle prend conscience de cette différence. C'est Il y a vraiment l'idée que tout à coupe elle découvre qu'elle est réfugiée et que ça implique quelque chose. Quels mots vous avez dans la tête quand on dit réfugié ?</p> <p>DA : je vais écrire le mot réfugié. Qu'est-ce que c'est pour vous que réfugiés ? Juste des mots.</p> <p>Xi : sans pays, sans papiers. Refusé.</p> <p>DA : Refusé.</p> <p>Yan : Immigrant.</p> <p>Anna : protection.</p> <p>DA : Tout le monde comprend pourquoi protection ? Parce que Réfugié c'est un statut où on vous protège.</p> <p>Nadia : sans protection.</p> <p>DA : "Sans protection". Alors, c'est intéressant. Le statut de réfugié, normalement vous êtes protégé. Mais c'est intéressant que vous disiez sans protection, effectivement. Pour arriver à avoir ce statut, à un moment on est sans protection.</p> <p>Yasmina : Inégalité. Tendresse.</p> <p>Felipe : Asile.</p> <p>Adi: Indifférence.</p> <p>DA : avec tous ces mots là, quelle définition on peut donner à réfugié ? Qu'est-ce que c'est un réfugié pour vous ?</p> <p>Hawa : C'est demander une protection.</p> <p>DA : C'est quelqu'un qui demande protection, qui doit quitter son pays. Pour quelle raison il doit quitter son pays?</p> <p>Hawa : Politique</p> <p>DA : alors il y a plein de raisons, politique...</p> <p>Tania : humanitaire.</p> <p>Xi : ethnique</p> <p>DA : alors c'est quelqu'un qui doit quitter son pays et qui demande la protection pour des raisons politiques, ethniques, humanitaires,</p> <p>Hassan : raciste</p> <p>DA : par racisme, ça rejoint ce que dit Xi, pour des raisons ethniques. Et il demande la protection à un autre pays, d'accord ? Un enfant réfugié,</p>
--	--	--

		Laura elle se rend compte qu'elle rentre dans cette catégorie, elle est comme les autres mais elle est différente des autres.
	1:19:10	<p>DA : pendant que je vous fais passer ça, je vais vous demander de faire un petit travail. Vous prenez un mot, vous l'écrivez verticalement, et vous trouvez des mots qui définissent ce mot-là. Ça s'appelle un acrostiche. Je vais vous demander de réfléchir au roman, et de réfléchir à des personnages importants de ce roman. Par exemple, on a Laura, évidemment. On a Amalia. On a tous les copains. Luis, Carlos, Rachel, Astrid. On peut aussi faire Papa, parce que c'est un mot important dans l'histoire. Vous allez en choisir deux ou trois.</p> <p>Anna : Noémie</p> <p>D: Noémie, évidemment. Vous pouvez choisir les prénoms que vous souhaitez, et vous allez faire un acrostiche, pour essayer de caractériser ces personnages. Si vous ne vous sentez pas très à l'aise, vous faites un mot. Si vous vous sentez plus à l'aise, vous pouvez faire des petites phrases. Par exemple Laura "La petite fille/Argentine/... " Vous respectez la première lettre."</p> <p>Tania : On a fait avec Laure.</p> <p>DA : Vous l'avez fait avec Laura ? Du Bleu des Abeilles ?</p> <p>Tania : Non, professeur Laure.</p> <p>DA : Super, bah là vous le faites avec le Bleu des abeilles.</p>

27 novembre 2019	4 :40	<p>DA : Je vous avais demandé de choisir, dans le livre, un petit paragraphe qui vous a particulièrement touché. Que vous avez aimé, qui vous a choqué qui vous a frappé, et je vous avais donné dans la feuille des instructions pour en parler. Il y avait la présentation et la lecture.</p> <p>Qui est-ce qui veut commencer ? Qui veut nous parler d'un chapitre qu'il a aimé, nous dire pourquoi et puis lire un petit passage. De toute façon, beaucoup vont participer, le cours d'aujourd'hui ça va être un petit peu là-dessus. Alors qui est-ce qui veut essayer ?</p> <p>Donc les consignes c'était : choisir un passage qui vous a particulièrement marqué dans le livre. Vous choisissez quelques lignes dans le passage que vous pourrez lire à la classe. Vous devrez expliquer ensuite pourquoi vous avez choisi ce passage. Vous pouvez le faire au début. Natacha ?</p> <p>"</p>
	Natacha 5 :35	<p>Natacha, Vous nous dites à tous comme ça on peut regarder et on peut chercher.</p> <p>Natacha : C'est le chapitre qui s'appelle Loulou, page 37.</p> <p>Moi j'ai ce chapitre tout, mais j'ai choisi deux parties. Moi j'aime cet passage, parce qu'il y a écrit les problèmes que les enfants peuvent avoir toujours, par exemple Luis il y a Carlos qui est très très forte garçon, il a décidé qu'il lui n'était pas fort.</p> <p>DA : Carlos qui est un garçon très bagarreur a décidé que Luis n'était pas fort, effectivement.</p> <p>Natacha : Et c'est un petit autoritaire.</p> <p>DA : Carlos</p> <p>Natacha : Carlos oui, autoritaire. Donc j'ai choisi pour lire, le lendemain matin Inès ne m'a pas. C'est pas le problème pour Carlos, c'est le problème</p>

		<p>avec Laura parce que Inès n'est pas connaît, ne connaît pas où est l'Argentine, et elle n'est pas confiance.</p> <p>DA : elle n'a pas confiance.</p> <p>Natacha : que l'Argentine c'est très loin.</p> <p>DA : vous avez parlé de deux choses différentes, vous avez parlé du problème de Luis, et du problème de Laura :</p> <p>Natacha : j'ai expliqué pourquoi j'aime ce chapitre.</p> <p>DA : d'accord, donc vous aimez le chapitre parce que dans ce chapitre on parle du problème entre Carlos et Luis, et aussi le problème de Laura, donc c'est tous les problèmes entre les enfants.</p> <p>DA : donc on est à la page 45. Donc vous avez choisi de lire page 45 de « Le lendemain matin » jusqu'à « Comme d'habitude ».</p> <p>DA : d'accord, pourquoi vous avez choisi ce passage ? Normalement, Inès, Laura, Luis et Ana, elles ont toujours ensemble. Mais il y a une situation avec Argentine que tous les amis considérés que Laura a menti. Après</p> <p>DA : considèrent que Laura a menti.</p> <p>Natacha : c'est juste confusion, c'est pas normalement. Juste. Et il y a écrit comme ils aiment pas très bien, juste ignoré, ils veulent pas trouver qu'est ce qui est vrai.</p> <p>DA : ils ne veulent pas connaître la vérité ?</p> <p>Natacha : Oui, et Laura elle a trouvé comment</p> <p>DA : expliquer autrement ?</p> <p>Natacha : expliquer où est Argentine.</p> <p>DA : après, à a fin, elle a trouvé une façon d'expliquer euh où était l'Argentine, différente, par le football. Pourquoi ça vous touche particulièrement ce passage ?</p> <p>Natacha : parce qu'il y a cette chose peut être n'est pas juste. Il y a beaucoup d'adultes qui confiance en choses n'est pas vrai mais elle ne confiance pas les choses vraies.</p> <p>DA : j'essaie de reformuler. Il y a beaucoup d'adultes qui croient en des choses qui ne sont pas vraies et qui ne croient pas en des choses vraies.</p> <p>Natacha: Oui, C'est le problème avec tout le monde.</p> <p>DA : c'est le manque de confiance qui vous touche ?</p> <p>Natacha : oui.</p> <p>DA : quelqu'un d'autre veut lire ?</p>
8 :03	Lina	<p>Lina : c'est le même chapitre page 44.</p> <p>DA : vous avez choisi le même chapitre mais un autre passage. Dites-nous ce que vous avez choisi.</p> <p>Lina : « quand je dois parler aux autres en vrai, c'est toujours moins facile que devant le miroir de la salle de bain. Devant les yeux étonnés d'Inès je savais bien que je n'avais plus qu'un filet de voix chevrotante.</p> <p>DA : Page 44. Expliquez-nous, pourquoi ce choix ?</p> <p>Lina : j'aime ce passage. Quand je suis seule, je sens que je parle bien, et quand je parle avec une autre personne, que je connais pas, je peux pas.</p> <p>DA : c'est un sentiment que vous avez toujours ?</p> <p>Lina : quelquefois.</p> <p>DA : d'accord, très bien.</p> <p>Lina : ça va changer avec le temps.</p> <p>DA : vous pensez que ça va changer avec le temps.</p> <p>Lina : et après devant les gens, je dis oh non j'arrive pas.</p> <p>DA : vous perdez vos moyens.</p>

	<p>10 :50 Youssef</p>	<p>Est-ce que d'autres personnes maintenant veulent lire? Youssef : 51. DA : page 51. C'est quel chapitre ? Youssef: la cinquième photo. Ce que j'aime bien dans les lettres que nous nous écrivons, mon père et moi, c'est que parfois j'arrive à oublier où il est - parler des abeilles et des couleurs auxquelles elles sont sensibles j'adore ça. D'après toi, pourquoi elles préfèrent le bleu ? DA : c'est ça ? Vous vous êtes arrêté là ? Alors, pourquoi vous avez choisi ce passage, expliquez-nous. Youssef: J'ai choisi les échanges que il y a le père, le fille. DA : vous aimez les échanges entre le père et sa fille. Youssef: J'aime les questions. DA : vous aimez les questions ? Youssef: Laura pose à son père. DA : Et pourquoi vous aimez les questions ? Youssef: moi et ma mère, toujours je pose question. DA : Sur n'importe quel sujet.</p>
	<p>12 :49 Tania</p>	<p>DA : Est-ce qu'il y a des gens qui ont choisi le chapitre la cinquième photo ? Tania : il y a un passage avant. DA : c'est juste avant, page 49. Tania : j'aime beaucoup tout le chapitre mais aussi c'est... il parle... il me touche parce qu'elle parle de son père. Pour moi c'est très touché parce qu'il y a une distance. Et aussi elle ne peut pas rencontrer face à face. Construire... avec le bleu des abeilles... parler de quelque chose que c'est vraiment touchant, parce que pour nous c'est grand monsieur, il ne peut pas voir la famille, il ne peut pas lui parler, c'est juste avec photos.</p>
	<p>14 :32 Lucia</p>	<p>DA : Le chapitre les fleurs bleues, page 81. À bah oui, c'est celui qu'on a travaillé ensemble Le passage est à la page 85. Vous voulez commencer par expliquer ou par lire. Vous voulez lire ? Lucia : Je préfère ce livre, ... Laure est très courageuse, elle est très décidée pour choisir ce livre. Aussi, c'est la première fois qu'elle va choisir un livre. Elle choisit toute seule. DA ; Ce qui vous touche c'est qu'elle est pris la décision toute seule, que personne ne lui a recommandé ce livre, et qu'elle ait choisi ce livre toute seule. Et en plus, vous avez tout à fait raison, il y a quelque chose de très fort dans ce passage, non seulement on ne lui a pas recommandé, et même, la bibliothécaire, qu'est-ce qu'elle fait ? Lucia : elle lui déconseille. DA : oui Lui : quand j'ai visité la bibliothèque, je voulais acheter un livre D : empunter. E : je trouvais pas, je sais pas, Laura c'est très décidé DA : d'accord, donc vous vous comparez un peu à Laura, vous admirez le fait qu'elle soit très déterminée. Vous vous avez plutôt le souvenir d'indécision. Elle est déterminée, c'est ça qui vous touche.</p>
	<p>18 :10</p>	<p>D: Quelqu'un a choisi ce chapitre les Fleurs bleues ?</p>

	Camila	<p>Camila : Tout le chapitre Quand j'ai lu ce chapitre, je me souviens quand j'étais enfant et un jour à l'école je prend faire la peinture, de fleurs et mon professeurs m'a dit que les fleurs bleues n'existent pas donc mon professeur m'a donné un nouveau papier, pour faire un nouveau fleur, mais je fais mes fleurs bleues aussi, parce que j'aimais les fleurs. Donc ce chapitre j'ai une connexion avec Laura. Mais pour moi c'est non, je peinte ces fleurs bleues. DA : ce qui est amusant votre histoire, c'est que non seulement vous avez eu la même attitude que Laura, vous étiez très déterminée mais c'était sur le même thème. Camila : j'avais six ans, et je garde beaucoup ce moment DA : je me rappelle très bien de ce moment Camila : ouais DA : vous avez choisi un passage ou pas, pour lire ? Camila : non je pense que l'émotion c'est tout le chapitre.</p>
	20 :50 Felipe	<p>DA : D'autres personnes ont choisi ce chapitre ? Non ?D'autres propositions ? Felipe : J'ai choisi le chapitre quartier latin, page 23. J'ai choisi parce que j'adore le quartier latin à Paris, le vrai quartier latin."Je dois écrire cinq lettres par semaines... dans la lecture des livres que mon père me conseille". J'adore ça parce que elle est organisée, et elle est planifiée toute la semaine pour faire la... pour... faire la connexion avec ses amis, avec ses lettres. Elle écrit tout, c'est la forme de communication à ce moment. C'est la consécration le week end, c'est pour la lecture. Ça donne chance étudier et pratiquer le français. DA : D'accord, c'est dans la lecture qu'elle étudie et qu'elle pratique le français.</p>
	23 :10 Le Quartier latin	<p>DA : j'ai juste une toute petite remarque à faire par rapport au titre. Vous savez pourquoi Laura appelle son quartier le quartier latin, et qu'est-ce que c'est le vrai quartier latin ? Est-ce que c'est le même latin ? E : Le quartier latin à Paris, c'est l'origine de la ville, par les Romains. DA : C'est en lien avec la langue latine. C'est un quartier qui est très universitaire, donc c'est le quartier des études, du latin. Alors que le quartier "latin" comme Laura l'appelle, pourquoi c'est latin ? E : parce qu'il y a beaucoup de personnes qui parlent latin ? DA : qu'est-ce que c'est le barrio latino, à l'exception du quartier latin à Paris ? E : il y a beaucoup de latinos, d'espagnols, de portugais. DA : Elle appelle ça le quartier latin, mais c'est pas du tout la même sens. E : Paris c'est à cause de l'étude de la langue latine. DA : bien sûr, c'est pas du tout à cause de la population espagnole. E : je pense c'est l'histoire du pays, c'est là où les Romains sont arrivés. DA : c'est surtout les études en latin. (...) E : c'est où se trouve le quartier latin ? DA : Panthéon, Saint Michel, la Sorbonne, le site historique de la Sorbonne, vous voyez ?</p>
	32 :35 Yasmina	<p>Yasmina : j'ai choisi le chapitre Mes tuyaux. DA : Mes tuyaux, c'est donc à la fin, donc. Quelles pages ?</p>

		<p>Yasmina : p134. Elle était tellement surprise ! ... bizarre.</p> <p>Yasmina : je prends, j'ai choisi ce passage, parce que, je comprends deux choses. La première est qu'elle a parlé en français sans traduire. La deuxième chose, il est possible que les gens apprennent une langue étrangère.</p> <p>DA : ça vous donne de l'espoir ? Ça vous est déjà arrivé cette impression que vous avez parlé en français sans traduire ?</p> <p>Yasmina : Oui.</p> <p>DA : vous vous êtes déjà fait la remarque, ah ! J'ai parlé en français sans réfléchir.</p> <p>Yasmina : Oui !</p>
35 :10 Alejandra		<p>DA : quelqu'un a choisi ce chapitre, encore ?</p> <p>Alejandra : Oui, page 133. « C'était que même si je parlais de mieux en mieux, même si les mots qui m'échappaient étaient chaque jour moins nombreux pour moi... sans détours. »</p> <p>Alejandra : Je me pose la question je me dis si je pourrais parler un jour vraiment. Je sais que ça va venir, mais c'est dur. Parce que j'ai tous les idées dans la tête mais je peux pas dire bien. Encore je pense en espagnol.</p>
39 :06 Xi		<p>DA : ce chapitre encore a inspiré d'autres personnes ?</p> <p>Xi : page 120.</p> <p>DA : 120, c'est un autre chapitre. Les robes du Tyrol, c'est ça ?</p> <p>Xi : [lit]C'est que de l'autre côté de l'océan on ne jette rien : les vieilles nappes engendrent des mouchoirs par dizaine et on détricote des pulls devenus trop petits pour en faire des chaussettes.</p> <p>DA : Alors.</p> <p>Xi : Parce que quand j'étais petit, ma mère n'a pas jeté le vieux vêtement. Elle change à la nappe, et j'ai deux sœurs. Ma jumeau sœur et ma petite sœur s'habillaient le vêtement de ma grande sœur. Parfois je porte le vêtement de ma grande sœur aussi.</p> <p>DA : donc ça vous rappelle que dans votre famille on récupérait les vêtements des grandes sœurs. Et ça vous a touché de lire ça dans le livre ?</p> <p>Xi : oui.</p>
42 :45 Anna		<p>D'autres personnes ont choisi ce chapitre ? Alors, d'autres bonnes volontés ? Qui propose son passage ? Anna ?</p> <p>Anna : Chapitre 1, page 15</p> <p>[Lit] Noémie est brune, elle a de longs cheveux et un grain de beauté... sous mon nez.</p> <p>Anna ; Je pense que Noémie est un personnage très important pour Laura et parce que presque tout le chapitre le sujet est Noémie et son grain de beauté. À mon avis il y a une association entre le grain de beauté et la langue française que Laura. Je pense que ce chapitre est un remerciement à Noémie.</p> <p>DA : pour vous ce chapitre est un hommage à Noémie, parce que c'est elle qui lui a donné cet accès au français, c'est ça ?</p> <p>Anna : Oui</p>
46 :20 Shirin		<p>DA : d'autres propositions ?</p> <p>Shirin ; j'ai choisi Un scénario bien rodé.</p> <p>"Il donne à Luis une dernière tape dans le dos en serrant les dents... ... Tapette, va !"</p>

		<p>DA : Le passage est assez violent –</p> <p>Shirin : Je l'ai trouvé très bouleversant. Je déteste ce que Carlos fait pour lui. Donc ce chapitre me fait furieuse</p> <p>DA : ce chapitre me rend furieuse, ou bien me met en colère.</p> <p>Shirin : Je pense ce chapitre manque beaucoup d'humanité.</p> <p>DA : je ne sais pas si c'est le chapitre qui manque d'humanité, mais il y a une atmosphère inhumaine.</p>
	Sina	<p>Sina : j'ai choisi plusieurs mais je ne suis pas sûre.</p> <p>DA : il n'y a pas vraiment... prenez ce que vous voulez partager. C'est les fleurs bleues ?</p> <p>Sina : Oui, "Je file sans me retourner, le livre sous le bras, bien décidée à aller au bout de cette lecture. Et de beaucoup d'autres. Bien décidée aussi à ne jamais ouvrir le Petit Nicolas. »</p> <p>DA : D'accord, c'est la toute fin du chapitre, quand elle part de la bibliothèque.</p> <p>Pourquoi est-ce que vous avez fini par choisir ce passage.</p> <p>Sina : je ne sais pas, il y a des sentiments tristes mais pas...</p> <p>D: et vous, pourquoi il vous touche ?</p> <p>Sina : je ne sais pas.</p> <p>DA : Lucia avait choisi le même passage. Est-ce que c'est pour les mêmes raisons que Lucia ?</p> <p>Sina : Non.</p> <p>DA : on s'arrête là pour la lecture des chapitres.</p>

4.3. *Entretien avec Nicole Blondeau*

[...] NB : ça peut être des questions sociales. J'ai fait tout un truc autour de l'esclavage. Je suis de formation littéraire. Après la prépa littéraire à Fénelon, j'ai bifurqué dans le FLE, donc j'ai préparé à ce moment-là une maîtrise FLE, un DEA à Paris 3 et quand j'ai préparé ma thèse, je suis partie de la section didactique parce que je ne pouvais pas faire en didactique ce que je voulais faire pour ma thèse, à cette époque-là c'était absolument impossible.

J'ai travaillé sur la réussite en fait des élèves étrangers allophones parce qu'on parle toujours des échecs des élèves étrangers parce qu'ayant enseigné en collège, ayant eu des classes qu'on appelle maintenant UPE2A, et je constatais quand même de manière empirique que certains se débrouillaient pour réussir, donc je voulais essayer de voir ce qu'était, ce qu'ils mettaient en place pour parvenir à se construire tant bien que mal pour construire des trajets scolaires et ensuite pour certains universitaires de réussite

Pourquoi je suis partie parce que en didactique les gens partent de la langue, moi je parlais des personnes en situation d'apprentissage, des expériences, de ce qu'elles mettaient en place au quotidien pour pouvoir s'en sortir. Donc ça c'était pas possible. Donc c'est pour ça que je suis allée en sciences de l'éducation.

J'ai toujours eu, pas toujours, mais j'en en fait trois casquettes, si je puis dire, la littérature, ça a été ma formation, ma passion, la didactique, je ne peux pas ne pas dire que j'ai pas fait d'études en didactique c'est pas possible, et les sciences de l'éducation. Donc je suis une interdisciplinarité à moi toute seule.

NB : Donc j'ai travaillé sur

DW : Tu as gardé l'aspect presque éditorial

NB : C'est-à-dire, je ne comprends pas ta question

DW : ce sont des extraits pas un texte que t'as retapé

NB : Ah non, non, ça ce sont des choix. C'est-à-dire. Je ne retape pas de texte

DW : ce sont de choix ?

NB : oui, je choisis, ça. Moi j'ai toujours procédé comme ça parce que, bah, on ne touche pas la présentation du texte. Pourquoi t'as besoin de le retaper ? Je sais pas, c'est un drôle de truc, c'est une perversion pédagogique, ça. Le texte existe en soi. Un livre c'est un objet. Et cet objet n'est pas n'importe lequel, y'a toute une symbolique derrière, y'a des valeurs, y'a un commerce, aussi. Donc moi, ce qui m'intéresse, c'est de mettre les étudiants en contact avec une forme d'authenticité de la littérature. Mais pour les manuels on a tout retapé, évidemment. Mais en cours moi je suis libre, je peux faire ce que je veux.

DW : la contrainte éditoriale c'est autre chose, mais ça, ce que tu fais, c'est pas quelque chose qui est pratiqué systématiquement, le texte peut être retapé, tiré d'un manuel,

NB : non, jamais

DW : ou il y a un enrobage didactique... et c'est pas tout à fait le même rapport à l'objet.

NB : non jamais,

DW : là il y a un côté corpus à la fois construit et brut dans le rapport au texte ?

NB : et ce que je voudrais dire c'est que ça demande beaucoup plus de boulot que de retrouver des textes qui sont déjà choisis par d'autres et enrobés dans tout un emballage didactique

DW : donc ça veut dire par exemple pour La Fayette que t'es retournée à l'ouvrage et t'as refait la coupe du début et de la fin, t'as resélectionné, sans dire ah ça c'est l'extrait canonique, c'est ce début cette fin là, c'est ça que je prends

NB : ah bah si je choisis le texte en fonction de ma thématique, mais j'aurais peut-être pu en choisir d'autres, par exemple dans Madame Bovary, Emma elle rencontre plusieurs hommes, donc j'ai choisi celui-ci et euh, tu l'as peut-être remarqué mais là pour Flaubert la phrase elle est coupée. Je vais pas la chercher, je vais pas refaire une construction pour mettre la fin de la phrase. Voilà mon extrait, je pense que la page s'arrêtait là, il fallait tourner, je l'ai photocopié comme ça. Après si les étudiants, c'est ça qui est drôle, parfois ils le font, s'il se sentent frustrés, ils vont chercher le bouquin. Bon, c'est un peu pervers, c'est un peu pervers comme démarche, mais ils vont chercher le bouquin. Il

y en a plusieurs qui m'ont dit, madame, c'est pas bien de faire ça parce qu'on a envie de savoir la suite, et ils sont allés chercher la suite. Et parfois, quand ils vont chercher la suite, bah, ils vont lire peut-être le livre.

DW : oui, c'est pas mal, parce qu'il y a cette matérialité qui veut qu'on tourne la page.

NB : oui, puis c'est nos habitudes de lecteur, aussi. Et là, on leur coupe un peu les ailes, donc il faut mettre en place d'autres démarches si on veut être satisfait.

NB : alors, mes choix, il y a des choix objectifs, certes. Mais, très souvent, c'est ce qui me plaît, c'est ce que j'aime, c'est ce qui m'a ému. Alors en me disant, si ça m'a ému, ça va peut-être en émouvoir d'autres.

DW : Je sais pas si tu te rappelles ce passages des Nuits de Strasbourg, où alors on retrouve avec la couverture ce souci de garder le contact avec le livre, et en même temps c'était une vraie confrontation avec un extrait. Comment tu l'avais choisi, au fil de la lecture ? T'avais pensé à le couper, tu t'étais dit qu'il rentrait dans la thématique, comment t'as réussi à l'extraire, en fait ? C'est un peu de l'archéologie de cours...

NB : Bon. Moi j'ai une admiration absolue pour Sonia Djébar. Donc très souvent je fais des extraits d'Sonia Djébar. Et là comme je faisais les rencontres amoureuses, ce livre là est très particulier dans l'œuvre de Sonia Djébar. Donc elle choisit un tiers lieu pour pouvoir vivre son amour avec le français puisque elle s'était promis de ne jamais aimer l'ennemi, or elle tombe amoureuse d'un Français. Et ils vont à Strasbourg, qui est cette ville, une ville frontalière, une ville dont l'histoire est extrêmement tourmentée, c'est la ville où les petits fils de Charlemagne ont signé ce serment, qu'on appelle le serment de Strasbourg et chacun des deux fils a signé le serment dans la langue de l'autre. L'un il l'a signé en tudesque, donc en german, et l'autre l'a signé en roman ancien français parce que le frère était à la tête de l'armée des Francs et l'autre à la tête des Germains. Don déjà le titre pose un acte politique mais ça va beaucoup plus loin c'est un acte linguistique mais c'est aussi une reconnaissance absolue de l'altérité donc ça va plus loin que le politique. Et le livre est découpé en un certain nombre de chapitres et dans chaque chapitre tu as une nuit qui est en italique, tu vois, qui est comme une espèce de longue incise dans le texte, ça fait comme une espèce déchirure dans cette linéarité écrite en caractères droits et il y a neuf nuits, donc j'ai choisi la première, première rencontre première nuit. Et t'as vu que les étudiants étaient assez réticents au début. C'est tout juste s'ils ne m'ont pas dit mais pourquoi vous nous donnez un texte de cul ?

DW : oui, c'est à la fin, c'est assez drôle, c'est à la fois ce qu'ils on le mieux compris et ça les a dérangé. C'est la page 53.

NB : je leur ai donné le texte comme ça sans vraiment d'explication, je vouais qu'ils se confrontent avec le texte une première fois et qu'ils réagissent. Et puis après, je les ai amenés à l'auteur le titre, la première de couverture, et ensuite bon par petits bonds, comme ça, on sauté dans l'histoire, la guerre d'Algérie, etc, donc ils se sont constitué une espèce de petit stock d'éléments interprétatifs, donc quand ils sont retournés dans le texte il y avait d'autres commentaires.

DW : il y avait à la fois la difficulté de saisir les personnages, j'ai l'impression

NB : Oui

DW : avec l'écriture assez elliptique, et puis c'est vrai que ces passages là sont assez différents du corps du texte qui est plus classique, explicite, là il y a quelque chose d'un peu flottant qui distend un peu les identités, du coup ils avaient du mal avec le Elle, le Il. Je suis pas sûre qu'il aient compris tout de suite que c'était explicitement une relation sexuelle, certains, avec la difficulté de comprendre, je pense qu'ils étaient un peu perdus dedans, et puis après quand arrive à la page 57, là oui, c'était explicite. C'était assez drôle, leur réaction, ils ont parlé du choix de l'extrait. Est-ce qu'ils étaient perdu ou est-ce que c'était le fait que ça parle de sexualité qui les gênait, c'était pas très net...

N certains, quand ils ont compris que c'était vraiment une scène d'amour physique, certains ils étaient un peu gêné, d'autres étaient un peu perdu pour identifier les personnages. Mais ça je savais que ça se passerait comme ça. Enfin, je savais... j'avais jamais fait ce texte. Mais j'ai quand même assez d'expérience pour quand même plus ou moins deviner quelles seraient les réactions.

DW : et en fait ça fait partie du texte, le lecteur compétent entre guillemets a un peu la même expérience. C'est général c'est pas parce qu'ils sont pas compétents Dans la sélection t'éludes pas la difficulté, quoi.

NB : non

DW : Quand tu lis le texte tu dis bon ça c'est pas facile, mais c'est pas grave, je coupe pas.

NB : oui, parce que pour moi ça fait partie aussi de l'expérience de la rencontre avec les livres avec la littérature, cette chose-là. Et mon objectif c'est pas seulement la langue. C'est aussi ce contact avec le texte littéraire. Alors évidemment qu'il y a toute la dimension de la langue qui est là, mais quand ils sortent du cours, c'est pas qu'ils apprennent une structure ou un champ lexical. Si je choisis la littérature c'est pas pour faire des choses comme ça que je pourrais faire de manière beaucoup plus facile avec d'autres supports.

DW : Donc là, en lisant le texte il y a l'idée que ça correspond à ton thème, et ce que ça peut exiger en termes de faire une lecture de lecteur de littérature, c'est pas évident, c'est pas facile. C'est un peu cette bataille avec le texte.

NB : et le risque que ça ne fonctionne pas, aussi, que ça n'accroche pas. Au départ les étudiants étaient complètement déstabilisés. Mais après, quand j'ai commencé, tu sais à les lancer sur des petites recherches, mais qu'ensuite, on est revenu sur le texte, euh, le rapport avait changé. Et il y a une étudiante qui a dit mais c'est vraiment quand on a travaillé sur une forme de contexte que j'ai saisi toute la dimension du texte que je n'avais pas saisi auparavant.

DW : C'est quand tu as mis en lien avec tout l'arrière-plan historique et en situant les personnages, en fait. Oui, je me rappelle.

NB : mais je pense que ça n'aurait pas fonctionné de la même manière si j'avais donné tout de suite les éléments contextuels. Je voulais qu'il y ait ce choc un peu brutal avec l'extrait, euh, qu'ils éprouvent des résistances, aussi, et ensuite, construire avec eux le contexte, qu'ils co-construisent le contexte.

DW : oui, c'est toujours eux qui vont chercher.

NB : Pour Miano, comment tu l'as choisi, c'était pendant la lecture, en lien avec le thème ? Archéologie, aussi, est-ce que tu te souviens de la sélection ?

DW : J'ai lu d'abord le bouquin, et j'ai trouvé la langue vraiment somptueuse et les thématiques qui étaient abordées aussi, à travers le récit de ces trois femmes autour du même homme. Et chacune en fait crée un homme différent. Et puis, je sais pas, il y avait la dimension féminine, aussi, qui m'a attirée. Après, quand j'ai décidé de faire cette thématique, bah je suis allée chercher dans ma bibliothèque personnelle ce que je pouvais piocher, grignoter, comme ça. Et voilà, j'ai choisi comme ça. J'ai choisi aussi parce que elle vient de l'Afrique subsharienne, elle est Camerounaise, Sonia Djébar c'est l'Algérie, Duras c'est Vietnam Cambodge France. C'est aussi aller piocher un peu partout dans cette littérature, au niveau géographique, au niveau historique. Et je me rends compte que j'ai donné pratiquement que des extraits de femme, sauf les petits fragments du début. Bah ça c'est involontaire. Bon, c'est peut-être pas si involontaire que ça.

DW : involontaire mais motivé. D'accord, et dans le texte les chapitres sont relativement longs, donc là on est au milieu si je me souviens bien. C'est au milieu du récit. Qu'est-ce qui détermine ce passage là ? Tu peux prendre le temps de le relire.

NB : Bah oui, mais je ne me souviens plus très bien ? Je sais pas très bien pourquoi j'ai choisi ce passage là. Peut-être parce que Ixora elle parle de la mère et qu'elle en parle d'une certaine manière, et qu'elle parle de sa femme, de la femme de l'homme, alors qu'elle... A ce moment là c'est la maîtresse. Je crois que en fait je l'ai choisi parce que ça permettait d'aborder les différents personnages en présence dans le texte.

DW : Le discours d'Ixora faisait référence aux autres personnages qui parlent après.

NB : Oui, la mère, oui, puis cette la manière dont elle en parle qui laisse deviner les relations de la mère et du fils, aussi, et qui sont des relations qui entravent celle qu'elle a avec le fils. Je crois que c'était toute cette complexité euh, des relations familiales et amoureuses qui m'ont fait choisir le texte.

DW : ça permettait de reprendre différents éléments du récit

NB : Et puis ça permettait aussi de deviner l'arrière-plan social. Ils sont riches. Et là, dans beaucoup de textes dits francophones on parle des pauvres. C'est le malheur du peuple qui va être mis en scène. C'est les situations des dominés qui vont peut-être être plus pris en compte. Là, il y a une espèce de basculement, peut-être, dans les thématiques récurrentes. Là on est dans une famille riche, dominante. Et là je me souviens ça m'avait aussi, c'était un des critères du choix :

DW : c'est vraiment la grande grande bourgeoisie

NB : oui.

DW : le texte ne rencontre pas certains stéréotypes, cet écart là

NB : oui. Et tu vois, on parle beaucoup d'interculturalité, pour moi avec la littérature on est vraiment dans cette confrontation interculturelle. Parce que les résistances de certains étudiants, je dis bien étudiants, masculins, par rapport au texte de Djébar, renvoyaient vraisemblablement à des modèles culturels qui entraient en confrontation avec ce que présentaient le texte.

DW : c'était l'étudiant chinois pour qui la relation d'une femme de son pays avec un étranger était aussi difficilement envisageable. Il a évoqué ça à partir du texte de Djébar ?

NB : oui, et certains étudiants afghans, aussi, qui étaient qui m'ont fait des petits textes, c'est bizarre, enfin bon, avec le vocabulaire qu'ils avaient c'était me dire c'est pas bien d'écrire des choses comme ça, ça se fait pas. Or, si ça se fait. Là je pense que c'est des choses qui vont peut-être tourner dans leur tête.

DW : Le fait qu'ils l'aient lu fait que ce type de texte existe.

NB : oui

DW : après il y avait aussi la longueur des textes. Je peux pas dire que ce soit des textes polémiques, mais plus ils résistent, plus c'est problématique, plus c'est long. IL y avait Annie Ernaux, aussi, il est pas très long. Pourquoi cette différence de longueur entre les textes ?

NB : c'est-à-dire que les premiers supports, les premiers fragments, mon objectif c'était aussi ce balayage de l'histoire littéraire à partir d'un petit ancrage. Après, j'ai pas de choix préconçu pour la longueur, ça dépend du texte, en fait, ça dépend où commence l'extrait, où je l'arrête. Pour Duras, c'était les deux pages du livre. Voilà, j'ai photocopié ça, ces deux pages, je ne suis pas allée plus loin. Parce qu'il me semblait que dans cet extrait tout était noué. Tout se nouait. Il y a la rencontre entre l'enfant et le chinois, il y a le rapport colonial, il y a les différenciations sociales, il y a l'écart d'âge. Il y a tout.

DW : et puis Djébar c'est l'échelle d'un chapitre.

NB : Pour Djébar, c'est la première nuit. Après le chapitre se poursuit.

DW : c'est un chapitre dans le chapitre.

NB : Et Liano, c'est le début d'un chapitre, je voulais qu'ils aillent jusque là. Mais j'ai pas découpé, puisque le livre se présente comme ça, ils ont la suite, ils en font ce qu'ils veulent.

DW : sur Crépuscule du Tourment, tu leur as demandé d'extraire de l'extrait. C'est quelque chose que tu as déjà fait ?

NB : parce que déjà ça évite d'affronter la linéarité du texte et toute la longueur du texte. Parce que c'est les mettre en travail. Leur dire allez chercher quelque chose dans tout cet étirement des lignes. Et allez chercher quelque chose qui vous touche, aussi, qui soit en phase avec votre sensibilité. Donc ça les oblige quand même à lire tout le texte. Bon. Et puis après peut être qu'en lisant ils vont choisir, alors les uns par facilité, et puis d'autres non, et puis après leur dire mais pourquoi vous avez choisi ça, donc les amener dans une sorte de réflexivité. Je sens quelque chose, pourquoi je le sens. Alors là c'est des formes de réflexivité à plusieurs niveaux par rapport au texte mais aussi par rapport à soi, pourquoi je ressens ça.

DW : c'est se demander ce qu'on fait soi quand on sélectionne un texte, ils refont le même travail que toi, mais à plus petite échelle.

NB : et avec un peu de chance, chaque groupe aura choisi un passage différent, donc au fil des interactions, comme on lit le passage, qui est court, ça on peut le faire, bah au fil des échanges tout le monde aura un peu balayé le texte.

4.4. *Entretien avec Déborah Aboab*

DW : D'abord, comment as-tu choisi cette œuvre ?

DA : Je crois que c'était complètement par hasard, dans une bibliothèque, en édition Gallimard, donc voilà, dans une bibliothèque municipale, en regardant les bouquins, je vais regarder s'il y a bien (elle regarde la quatrième de couverture). Ouais c'est ça, j'a regardé a quatrième de couverture de ça, et en fait, à l'époque, je sais même pas si j'étais déjà ici à la fac, j'avais regardé et je me suis dit l'histoire c'était vachement bien pour des enfants, oui, des enfants, je crois que j'étais encore en collège. Pour des enfants qui venaient, enfin voilà, qui arrivaient de l'étranger, qui venaient vivre en France, je l'ai commencé, je l'ai pris, je l'ai lu, et j'ai trouvé que les problématiques c'était exactement ce qu'ils peuvent vivre, je trouvais qu'ils allaient forcément s'identifier, euh se reconnaître là-dedans. C'est pas impossible, j'en ai pas le souvenir, mais je me demande si j'ai pas exploité un extrait en collège, et je me suis dit bah voilà que je gardai ça de côté, et quand je suis arrivée à la fac, très vite, j'ai dû l'utiliser peut-être pas la première année mais assez rapidement. J'ai dû commencer par des extraits mais je pourrais pas te dire lequel, peut-être le début, euh, et après, j'ai décidé, quand je me suis posé la question quoi faire en œuvre complète je me suis dit que c'était quand même facile et j'ai trouvé que la lecture était pas, que même pour un petit B1 c'était facile, c'était accessible. Voilà, je me suis dit que j'allais essayé de le faire en entier.

DW : Et tu te rappelles du premier extrait ?

DA : Je crois que c'est l'incipit, c'est le premier cours de français, en fait. Avec la prof de français. Je pense que je leur ai demandé de me raconter, eux, leur premier cours de français. Certains c'était avec moi, d'autres ils avaient déjà un petit niveau. Tu sais, ils arrivent avec tous les niveaux dans la classe. Et donc j'ai dû leur faire faire un mini atelier d'écriture par rapport à ça. Voilà.

DW : Tu proposes l'œuvre à la lecture et en même temps tu proposes quand même des extraits.

DA : Je leur fais lire, d'abord je leur fais pas tout lire d'un coup. Je leur fais lire, je sélectionne, j'avais divisé le livre en parties, c'est comme un petit feuilleton, ils doivent lire jusqu'à telle page, et moi je sélectionne un extrait qui est situé dans les pages qu'ils avaient à lire et on travaille spécifiquement sur cet extrait.

DW : Et tu leur dis pas avant, c'est vraiment au fur et à mesure.

DA : Non, je leur dis pas à l'avance, moi je sais à l'avance. Je, sur quel passage on va travailler. JE leur dis vous lisez de telle page à telle page, Et après, moi dedans, j'ai sélectionné un truc et on travaille dessus.

DW : et du coup dans le cours, c'est en lisant que tu découpes le passage.

DA : Ils ont déjà lu avant, ensuite je leur dis : on va travailler sur cet extrait. Ils sont déjà lu mais ils se sont pas arrêtés dessus, on alors, si, ils s'y sont un peu arrêtés, mais pas spécifiquement sur ça, puisqu'ils ont eu des questions sur chaque, de la page 10 à la page 43, je leur ai donné une série de questions donc ils ont un petit peu approfondi la lecture, mais pas particulièrement sur ce passage, et nous on se focalise sur un passage en compréhension un peu plus détaillée.

DW : ce qui m'intéressait, c'était de voir comment tu avais choisi ces extraits. L'incipit, tu t'arrêtes à un moment précis ?

DA : Là ce passage, y'a la ligne après, y'a un alinéa, parce que c'est vraiment une scène. Je me suis arrêtée parce que là il y a une scène. Après, c'est pas une autre scène mais il y a un approfondissement, où on parle des sonorités et tout ça, et là c'était plus rentrer à l'intérieur de l'histoire, et moi je voulais vraiment travailler sur ce premier contact. J'avais déjà travaillé cette scène, je l'avais appelée premier contact, et je crois même qu'on en avait déjà parlé, il me semble, quand on avait fait la journée avec Anne, il y a très longtemps, un mois de novembre. Et je vais l'utiliser là demain au DUEF, par exemple. Pour lancer la thématique de travailler dans les langues, tout ça. Moi j'aime bien je trouve que c'est un texte qui illustre très bien le premier contact avec une langue, alors évidemment je pourrais continuer, bien sûr, par exemple avec le DUEF, je pourrais...

Je me suis arrêtée là parce que je veux les faire écrire. Ça me permet de pas trop dévoiler. Mais là, j'ai vraiment coupé par rapport à la page, là ça s'arrête et ensuite il y a une nouvelle partie qui commence. C'est suffisamment court pour, je sais pas, pour permettre après d'écrire, et de discuter, et toi ? , ça

laisse aussi du temps pour approfondir nous-mêmes. Ça laisse la place à leur expérience, c'est aussi pour ça. Parce que à, tu vois, si je rentre là-dedans, c'est presque les orienter sur quelque chose, sur un type d'approche, le travail sur les sons, et tout ça, là je suis pas du tout là dans, l'incipit pour moi c'est vraiment le premier contact avec la langue. C'est pas forcément un truc sur les sons, ça peut être le premier professeur.

DW : IL faut que ça reste suffisamment général pour pas que ce soit tel aspect de la langue française.

DA : -C'est ça. L'idée c'est de pas tout de suite les emmener sur un rail, en fait. Et la coupure naturelle des textes de l'autrice, parce que elle, elle a quand même coupé là.

DW : Après, tu continues à les faire travailler sur la suite de l'incipit, mais en leur demandant de faire une lecture silencieuse. Quelle différence tu fais entre les extraits que tu leur fais lire à voix haute et ceux qu'ils lisent tout seuls?

DA : Je me rappelle plus... Jusqu'à Noémie. Alors là c'est vraiment plus pour des questions pédagogiques à mon avis d'ouverture d'un cours, d'entrée en matière, de lire, moi. De leur donner une lecture qui soit facilement compréhensible. Enfin, de lire avec le ton, de rendre la lecture très claire, de mettre de l'enthousiasme dedans, de leur donner envie. Je trouve qu'un texte est plus clair quand il est lu par quelqu'un qui le connaît. C'est surtout ça, je pense. Quand on découvre quelque chose c'est toujours moi qui lis. Je leur fais jamais lire à voix haute. Ça m'arrive de les faire lire à voix haute, mais pour des raisons particulière. Pour la découverte d'un extrait c'est toujours moi.

Il y a le contexte aussi. Tu vois, La première partie, c'est vraiment le rapport au français, les lettres, la prononciation, ou alors je m'entraîne à écrire, là les c cédilles. Et après y'a le contexte : "Ma mère s'était réfugiée en France au mois de nananana, mon attente à la Plata ne devait être qu'une brève parenthèse". Donc ça leur permet de contextualiser. Ça je pense ils peuvent le lire eux-mêmes, ça leur fait un retour sur ce qu'ils ont lu, qui était très in media res comme on dit.

Après tu travailles sur les questionnaires, sur un travail autonome, pour la lecture suivie à la maison. Tu avais choisi ensuite la page 59, Tuyaux.

DA : J'avais rien pris avant ? Y'avait pas un autre passage ?

Page 11 à 57 t'es sur un questionnaire, un travail de résumé.

DA : Oui, parce qu'après on parle effectivement, je me rappelle d'avoir parlé avec eux de Claparède et tout ça. Tu vois, c'est marrant, je me rappelle plus que j'étais allée aussi loin.

Parce que je me vois parler avec eux, mais effectivement t'as raison, c'était avec le questionnaire. Je me rappelle très bien de l'histoire du foot, tu sais, elle se fait traiter de menteuse parce qu'elle dit que l'Argentine c'est très loin et l'autre croit que c'est le métro Argentine.

DA :: Après le questionnaire permet de faire des petits extraits. Il y a le métro Argentine, il y a Loulou aussi, qui les a marqués.

DW : Tuyaux, pourquoi ?

DA : Pourquoi j'ai fait celui-là. Je me rappelle quand j'ai choisi ça, il y avait vraiment l'idée. Je crois que ce qui m'a fait choisir ce bouquin en général, c'est ce côté identification, c'est-à-dire que voilà, c'est une vie qui peut ressembler à la leur, et aussi, c'est comme toujours en littérature t'as le côté très riche et l'altérité, et c'est vraiment faire jouer ces deux choses-là ensemble. Tuyaux y'a vraiment plein de choses dans ce chapitre qui parlent d'une époque. Y'a tout ce truc sur les années soixante-dix de, la décoration, elle parle de la décoration de sa chambre, qui correspond à une mode, à une époque. Je cherche mon découpage, je suis allée jusqu'à "chinage". C'est l'idée d'une immersion. En fait je trouve que ce qui est pas mal dans ce chapitre, c'est l'idée que ça les emporte quelque part, bon il y a leur identification mais on met ça un peu de côté, mais c'est vraiment l'idée de comment tu te projettes quand tu lis un livre, ça pourra être valable pour plein d'autres bouquins mais qu'est-ce que quelles sont les images ? J'ai vraiment essayé de les mettre dans le livre, de manière physique. C'est à dire que je me souviens justement l'avoir choisi en me disant je vais essayer de leur montrer qu'est-ce que c'est que c'est tuyaux parce que ça paraît un peu bizarre quand t'as pas du tout les références. Enfin voilà, ils viennent de partout, y'en a à qui ça disait quelque chose mais tu peux pas savoir à quoi ressemblait l'intérieur d'une maison quand t'as pas vécu en France dans les années soixante, y'a cette idée là. C'est très visuel, enfin moi j'ai trouvé que c'est un chapitre qui est très visuel et je trouvais que c'était bien de faire intervenir cette dimension-là dans la lecture, et aussi, oui, ce truc où t'arrives à l'étranger. Ça

peut quand même correspondre à l'expérience qu'ils ont, au niveau de l'esthétique, de la vue : tout est différent. Y'a cette idée, t'arrives dans un décor qui est plus ton décor. Et j'ai voulu leur montrer quel décor c'était. Donc ça je m'en souviens. QU'est-ce qu'il y avait, encore ?

DW : Là, encore, c'est comme l'incipit, tu fais deux extraits à la suite, c'est des extraits en binôme.

DA : C'est marrant, c'est drôle que tu l'aies analysé, parce que moi je m'en rends même pas compte. Enfin si, mais c'est toujours pour les mêmes raisons, je les emmène dedans, et après ils sont assez grand pour se débrouiller tout seul. C'est comme si je les mets sur un rail en lisant, ça attire l'attention, et après ils lisent, alors du coup, c'est Georges Marchais et compagnie.

DA : C'est un chapitre qui est très bien construit, je trouve, parce qu'il y a ce côté visuel, on voit vraiment, et puis après cette immersion qui devient générale, c'est plus juste l'immersion dans un décor, c'est aussi l'immersion dans la langue, avec ces sonorités. À un moment elle cherche même plus à comprendre, juste à entendre les in, les on, les oint, les gens parler. IL y a vraiment cette immersion qui fait écho à l'immersion dans la lecture, il y a tout ça dedans. Après je les laisse s'immerger eux-mêmes. Ils regardent ça, jusqu'à l'apothéose avec Georges Marchais qui parle et on n'y comprend rien, en fait, mais c'est pas grave, ce qui est intéressant c'est de le voir... Ouais, je l'ai vraiment pris comme construction visuelle... C'est un petit peu un point d'orgue pour moi dans ce bouquin, c'est un peu l'aventure de toute personne qui rencontre une altérité, que ce soit le fait de lire, de te plonger dans un livre, où tu rentres dans un autre univers, de te plonger dans un autre pays dans une autre langue. Enfin, je trouve que c'est un plein milieu du bouquin en plus, c'est en plein milieu, et je trouve que ça renvoie à la fois à l'expérience de l'autrice, l'expérience que eux peuvent avoir dans le milieu dans lequel ils vivent au moment où ils lisent ce bouquin, et en même temps pour moi c'est l'expérience de lecture.

DW : d'accord. Est-ce que tu te sens un rapport au texte?

DA : après moi je suis née dans les années 70, j'ai le même âge que Laura Alcoba, moi ça me parle. J'ai des photos où j'ai probablement ce type de... habillée avec ces couleurs là, ces marrons, ces oranges, c'est tout une esthétique dans laquelle j'ai bécu enfant. Ça m'amuse aussi. Ouais, tu vois, ce genre de (elle montre la couverture du livre de poche), moi j'étais habillée comme ça. J'avais la même coiffure, la frange, les cheveux longs, j'étais pareille, donc en fait, ouais sûrement. Sûrement. En plus, en plus, quand j'étais petite, dans les années soixante dix-neuf, moi je suis partie vivre en Allemagne. Moi je suis arrivée dans un pays, je comprenais rien, je voyais les gens à la télé, donc j'ai vécu la même histoire.

DW : d'accord, c'était pas Georges Marchais, c'était pas les tuyaux mais ...

DA : c'était pas Georges Marchais mais c'était Helmut Schmidt et Helmut Kohl, c'était le même délire.

DW : presque

DA : oui, c'est pas du tout pareil, ils sont plus calmes (rires). Y'a d'autres choses, mais voilà, ce côté où tu, t'arrives dans un autre. Pour moi c'était beaucoup moins violent parce que j'étais dans une école française, mais quand même.

DW : après, ils repartent sur dix-sept pages dans une lecture accompagnée de questions, pour trois chapitres. Et puis ensuite t'avais choisi les Fleurs bleues, tu travailles en un extrait, là, page 80 à 83.

DA : là c'est vraiment pour la problématique voyager entre les langues. Donc j'ai quand même choisi un chapitre qui pourrait les toucher directement. Ça rencontre des problématiques auxquelles ils ont probablement été confrontés, ce rapport que tu as à l'autre qui te considère comme un étranger, cette espèce de honte que tu peux avoir face aux autres qui sont toujours en train de... soit qui te comprennent pas, soit qui te dévalorisent en tant qu'étranger, qui t'infantilisent et tout ça. Après c'est des projections mais j'imagine que c'est des choses qu'ils doivent ressentir et c'est vrai que quand on fait ce genre de chapitre ça finit par ressortir c'est vrai en tout cas pour beaucoup. Je pense que c'est un sentiment que tu ressens. Toutes les postulations que tu peux avoir.

C'est pareil, ça c'est aussi un peu personnel, mais je pense que quand j'étais petite, enfin tout le monde, on a tous cette expérience de fantasmer sur un titre, un bouquin, et de se dire mais qu'est-ce que c'est ou sur une inscription. Elle c'est Les Fleurs bleues, en plus ça la fait penser à son père. Le côté tu prends un titre pas parce qu'on te l'a conseillé mais parce que le titre te plaît. Euh,

-Le rapport au *Bleu des abeilles*, la référence au bouquin de Maeterlinck, qu'ils lisent en deux langues

-C'est ça c'est avec son père, il y

-En fait ça permet de raccrocher avec la progression du livre et en même temps de toucher à des problématiques qui sont un peu les leurres. J'ai pas fait la suite, là pour le coup c'est l'économie du livre, c'est quand tu vois un titre qu'est-ce que ça peut t'évoquer, et y'a aussi la fascination des e muets, qu'est-ce que dans une langue peut te marquer comme phénomène étrange, voilà, que tu as dans n'importe quelle langue. Quelque chose sur lequel tu peux réfléchir pendant des heures. Alors elle c'est le e muet mais moi, je sais pas, quand j'ai appris l'hébreu, j'étais fascinée par le fait qu'y ait pas de voyelles. Alors j'étais tout le temps en train de me dire alors ce mot là il peut se dire je sais pas le mot carotte, ça se dit guézer et pourquoi pas gazar ou gouzour. Enfin tu vois tous les petits films que tu peux te faire dans ta tête quand tu découvres une langue qui fonctionne différemment de ta langue maternelle et vers quoi ça t'emmène. Enfin voilà quand on découvre une langue on a tous ce genre de choses là.

DW : c'est la graphie, la question des lettres qui se prononcent pas ou des sons qui se prononcent qui sont pas écrits.

DA : oui, c'est ça en hébreu y'a des sons qui sont pas écrits. Là elle dit je voulais tout savoir à propos de la langue qui était capable de faire des choses pareilles. C'est ça, tu découvres un potentiel dans une langue qu'il n'y a peut être pas dans ta langue. Voilà, il y a ça. Je l'ai pris pour cette histoire des e muets. Enfin, j'ai essayé de sélectionner des passages où il est question, souvent, de langue, les questions de langue sont importantes quand même. Parce que regarde, dans le premier chapitre, y'a l'histoire de , enfin c'est les premiers sons que tu entends. Après dans le passage de Georges Marchais, là c'est l'immersion, c'est l'idée de toute ce que t'entends mais que t'as pas forcément envie de réfléchir, c'est la musique d'une langue, et là c'est un phénomène spécifique d'une langue que tu n'as pas dans ta langue maternelle.

DA : Je l'ai pas dit la première fois mais là en y réfléchissant je me dis c'est quand même oui tout ce qui relève de l'altérité, enfin, c'est le rapport à l'altérité sous plein d'aspects différents.

DW : C'est surtout la langue, c'est moins sociétal.

DA : On pourrait travailler dessus, y'a quand même matière, y'a Claparède, la copine de sa mère, c'est vrai que tu pourrais faire une lecture complètement plus sociale, plus sur les étrangers. D'ailleurs la fin j'ai fait un truc sur les enfants étrangers, dans le dernier, mais ça aurait pu être beaucoup plus orienté là-dessus. Moi je pense que j'ai choisi une orientation plus par rapport à ce qui relève de la langue.

DW : effectivement, le dernier extrait sur lequel tu t'arrêtes, avec une lecture à voix haute, c'est les enfants réfugiés c'est nous

DA : Les enfants réfugiés c'est nous. Page 107-110.

DW : Un passage qui est plus long.

DA : c'est quand ils partent au ski avec des enfants français de milieu favorisé qui les invitent. C'était a première fois que je m'arrêtais sur ce passage, et je l'avais coupé avec quelque chose d'autre,

DW : des acrostiches.

DA : les acrostiches c'est à la fin : je leur ai demandé de partir du nom d'un personnage qu'ils aimaient et d'en faire une acrostiche. Là je travaille avec le petit bouquin qui avait été édité d'une association d'aide aux réfugiés, où j'ai chopé l'idée des acrostiches.

Je leur avais donné des photos du Blanc Mesnil et de Meudon pur leur montrer. Ça revient un peu comme dans Les Tuyaux, cette idée de les immerger dans un décor. IL y a cette dimension là parce que je crois qu'ils parlent de la maison, voilà. Du coup, je les ai mis dans un, je leur montre à quoi ça ressemble. Y'a un plan voilà, je leur avais donné un plan de Paris avec la situation des deux banlieues.

DW : et tu vas jusqu'à "très exactement où il fallait".

DA : c'est ça, c'est vraiment la comparaison le Blanc Mesnil la Voie verte avec Meudon, le tout est à sa place, une banlieue propre, à on est vraiment dans une comparaison, c'est vraiment sur des thématiques plus sociales en fait. Là pour le coup ça n'a pas du tout changé. C'est une idée de les situer, aussi, pour qu'ils comprennent un peu mieux comment, où elle est, finalement cette Laura. Y'a ce truc de l'enfance où tu vois que ce que t'as autour de toi et puis tout à coup tu vas ailleurs et tu découvres. Enfin, tout à coup elle comprend ça, y'a cette idée là aussi, c'est de comprendre qu'elle est réfugiée, jusque là elle. J'aime bien le titre : c'est réaliser que tu es dans une catégorie qu'on t'a classé dans

quelque chose, ce dont tu te rends absolument pas compte quand tu es enfant. Et là elle se rend compte qu'il y a une étiquette, qu'il y a un nom pour dire ce qu'elle est. (...)

DW : ET à la fin, il y a plein d'extraits. Le dernier travail que tu leur demandes c'est de choisir eux...

DA : ... un extrait qui leur a plu.

DW : un extrait qui leur a plu, oui. Qu'est-ce que tu en penses ? Tu le conçois comment ?

DA : je le fais toujours. Pour moi c'est le passage de la lecture à... C'est vraiment pour les interroger sur leur plaisir de lecture. C'est vraiment sortir du cadre

, bon on reste toujours dans un cadre académique, mais c'est donner plus de place à leur lecture personnelle et à leur... aux **résonances** en fait que le texte a pour eux, qu'est-ce qu'ils vont choisir, comment ils vont le présenter, qu'est-ce qu'ils vont en dire. C'est par curiosité personnelle aussi, moi je suis toujours curieuse de savoir ce qui leur plaît, pourquoi ils choisissent tel passage. Voilà, parce que j'ai l'idée... tu construis ta séance, tu choisis tel passage, mais c'est pas forcément ceux qui vont résonner pour eux. Donc après ça m'intéresse d'avoir un feedback, pas seulement sur ce que moi j'ai fait, mais de savoir comment eux ont perçu l'œuvre. Parfois ils vont s'attacher à des choses. Bah c'est aussi là que je me rends compte... Il y a des scènes dramatiques, la scène de la cantine, de la petite fille qui ne mange pas de porc. La scène de harcèlement, là je crois que ça les a vachement marqués, l'histoire du petit garçon qui se fait harceler. Ça c'est des choses sur lesquelles je vais pas forcément passer des heures, mais c'est bien de pouvoir y revenir parce que eux ça leur a plu.

DW : il y a pas mal de choses sur l'histoire de Luis.

DA : oui, c'est ça

DW : et la relation au père

DA : oui, tu vois et moi, par exemple, la relation au père je l'ai pas tellement creusée. Parce que tu vois j'avais fait un choix plutôt sur la langue, mais j'aurais pu, c'est aussi quelque chose très... ça les touche personnellement et moi je veux pas introduire trop de pathos, mais là c'est pas gênant, parce que... pourquoi eux ça les a marqué.

DW : tu vas pas leur imposer de travailler sur cette situation d'exil.

DA : je suis pas forcément à l'aise avec ça, je suis pas à l'aise avec ça, je l'ai jamais trop été. Justement ce qui est génial, c'est pour ça que j'aime bien ce bouquin, c'est que tu peux complètement t'identifier, mais en même temps il y a des tas de thématiques. Moi je me suis focalisée sur cette thématique de l'altérité, comment tu l'apprivoises, comment quelque chose qui t'est complètement étranger peut-il devenir familier. Et après il y a tout le reste autour qui leur parle. Mais je pense que ça les aide à rentrer, moi ça m'aide à les amener où je veux parce que par ailleurs ils sont aussi séduits par d'autres choses dont ils peuvent parler après.

DW : ça peut venir d'eux, mais pas dans l'autre sens.

DA : Oui c'est ça. En fait, en général, quand tu leur dis choisissez le chapitre qui vous a le plus marqué, eux ils vont toujours prendre un truc euh qui leur rappelle quelque chose qu'ils ont vécu, où ils peuvent s'identifier, ou c'est voilà, mon rapport avec mon père, et ça, c'est bien que ce soit eux qui l'amène, je vais pas leur dire : "parlez moi de votre rapport avec votre père". Je me sens pas légitime pour ça.

DW : c'est la même chose pour le personnage de Carlos.

DA : oui, et moi j'ai pas l'impression d'avoir les outils, je me sens pas psy, sinon on dévie dans un truc presque psy, leurs problèmes, leur vécu... C'est pas du tout la même chose, si tu leur dis... parce que moi je les laisse libre, je leur dis, enfin, quand tu leur dis parlez-moi d'un chapitre qui vous a marqué, s'ils ont pas envie, ils en parleront pas. Alors que si eux veulent dire quelque chose veulent le dire.

DW : dans le choix des extraits, il y a quelque chose d'assez personnel.

DA : Moi j'ai l'impression, moi je m'attache à ce que je maîtrise. Soit je vais travailler sur quelque chose, il y a quand même un projet une évolution de chapitres très centrés autour de la langue parce que c'est ça qui m'intéresse. Et puis je vois pas trop comment je pourrais complètement me vautrer sur ce type de... Je pense que je fais attention à ce que la séance ne m'échappe pas totalement, j'ai besoin de me sentir à l'aise. Et après je suis très... Et fait, c'est presque les séances qui m'intéressent le plus quand ils me parlent de ce qu'ils ont aimé.

DW : Quand ils parlent de ce qu'ils ont aimé.

DA : Oui. Mais il faut que ça vienne d'eux, je peux pas leur imposer ça. Je peux leur dire "choisissez". Après ça empêche pas... [Mariana], c'était la seule Argentine, elle avait parlé, parfois tu les sens vachement ému. Et ça, ça gêne pas. Même si, effectivement, des fois t'as des petites larmes ou des petits trucs. C'est pas la même chose d'imposer à quelqu'un de parler de quelque chose de sensible.

DW : Sur les réfugiés, c'était le projet Eux c'est nous.

4.5. Entretiens avec les étudiants

4.5.1. Marjan

DW : Vous disiez dans le formulaire que vous aviez l'habitude de lire. Comment vous lisez ?

Marjan : Quand j'étais en Iran normalement je lis en Persan justement mais en France maintenant je suis ici à Paris il n'y a pas beaucoup beaucoup de livres en persan il y en a mais en français alors j'ai décidé de lire en français mais j'ai commencé un peu avec des livres plus faciles mais en Iran je lis plutôt les romans un peu des livres spécialité mais je n'ai jamais lu les livres policiers en persan mais c'est la première fois en fait je préfère de voir les films policiers parce qu'il y a beaucoup de mystères mais j'ai beaucoup bien aimé cet extrait de Maigret j'étais un peu triste que j'ai choisi l'extrait parce que je n'avais pas beaucoup de temps

DW : vous m'avez dit vous avez un travail prenant

Marjan: oui et d'autres cours le matin mais j'ai acheté le livre de Maigret avec tous les livres

DW : un recueil de plusieurs romans de Maigret ?

Marjan : attendez je vais vous montrer (elle montre à la webcam le volume *Tout Maigret*, Omnibus, édité par Pierre Assouline).

Marjan : alors je vais essayer de lire encore en français même si je ne comprends pas toutes les choses mais je peux avoir une vue générale de l'histoire

(...)

DW : l'extrait ça vous a donné envie de lire plus, c'est ça ?

DW : dans l'extrait il y a quand même des passages qui vous ont marquée, qui vous ont touchée ?

Marjan: euh oui (elle prend l'extrait) la première fois que j'ai commencé à lire la partie qui m'intéresse beaucoup c'était cette partie qui parle de Maigret (elle cite) « une expression plus grave presque angoissée envahissait son visage ». Avec cette phrase je peux facilement imaginer qu'est-ce qu'il pense, qu'est-ce qui se passe avec toutes les choses qu'il a fait pour attraper le journaliste ou l'auteur. Et aussi cette partie (elle cite) « plusieurs fois il lui arriva de dépasser des femmes seuls qui rasaient les maisons et chaque fois elles tressaillirent avec l'envie de se mettre à courir au moindre geste ou d'attraper l'assassin ». Avec cette phrase je peux facilement comprendre l'ambiance de ce quartier parce que moi aussi j'habite proche de Montmartre pendant le confinement personne n'était là-bas et tout le temps j'imagine cette ? les autres passages j'aimerais bien c'était justement ça a décrire la maison de Marcel

DW : c'est le passage où on arrive dans l'appartement ?

Marjan : oui, pour moi c'est extrait fort. Il commence de parler de la maison qui est en même temps ancienne et en même temps un peu moderne parce que Marcel est un architecte. C'est l'ambiance je peux imagine comme immeuble haussmanien peut être

DW : oui, on voit un style haussmannien

Je vais vous relire le texte et puis après je vous propose de réagir de commenter, pourquoi ce rêve et qu'est-ce que maintenant ça vous évoque ?

(relecture du premier texte)

9'50 Au début j'étais impressionnée par cette phrase que j'ai lu sur Maigret c'était un peu (?) alors j'ai choisi d'être Maigret. J'étais au début de lecture et je n'avais pas tout compris alors j'ai fait le personnage de Maigret. J'ai fini comme si je meurs parce que je me

(relecture du second texte)

J'étais au milieu de la lecture de Maigret. J'ai compris un peu plus ce qui s'est passé dans cette histoire. Cette fois j'ai décidé de faire quelqu'un totalement une autre personne qui n'existe pas dans l'histoire. J'ai essayé de prendre le troisième vue de ce sujet, alors comment je peux organiser finir un rendez-vous avec un ami. Il y a beaucoup de cafés à Montmartre, c'est très bien beaucoup de monde. J'ai décidé de choisir cette histoire après c'est meilleur si on sait rien de l'histoire, j'ai aucune idée encore, c'est un peu bizarre j'ai rien information sur qu'est-ce qui se passe mais à la fin j'ai juste rentrer chez moi avec beaucoup de questions

c'est surtout les émotions, on est confronté à tout ce qui se passe on est stressé angoissé mais nous avons rien de indice on comprend rien, peut être on attend pour demain de lire des informations dans les nouvelles.

15'25

Ces images comme vous avez lu des extraits, Maigret il vous fait penser à des personnages de films ?

Pour moi comme j'ai vu d'autres films policiers le commissaire est toujours personne grande mais malgré moi je suis petite le commissaire est grand un peu gros qui est toujours vraiment silencieux mais il regarde toutes les choses avec beaucoup d'attention. Dans mon rêve j'ai pensé à quelqu'un comme ça même si c'est pas moi, c'est un rêve.

DW : vous n'êtes pas grande et grosse, on est d'accord

Marjan : mais cette personne est vraiment intelligente et pour cette personne rien est sans information même l'histoire de famille de l'assassin comme on a vu dans le Maigret. L'histoire de Marcel est un peu différente il a besoin de beaucoup beaucoup d'attention cette personne a vraiment comment s'appelle le mot charisma ? Alors quand je l'ai lu le policier il faut imaginer quelqu'un comme ça. Mais par exemple dans le film quand je l'ai vu ils sont déjà fixés tous les personnages.

DW : Vous avez inventé la scène où il suit Moncin ?

Marjan : C'est un rêve. Il y a une phrase du commissaire qui dit le tueur toujours rentrait sur la place du crime.

DW : le tueur revient toujours sur le lieu du crime, c'est ça ?

Marjan : oui, c'est pour ça que je voulais que Maigret voir encore ce lieu et dans ce lieu il y a l'assassin. Normalement c'est le commissaire qui cherche le tueur mais cette fois le tueur comprend que c'est le commissaire qui cherche pour lui, normalement il tue des femmes, mais le commissaire n'est pas une femme. C'est la raison parce qu'il comprend quelque chose.

DW : il y a une phrase où vous dites que les victimes sont toutes jeunes et célibataires.

Marjan : Oui, c'était le début de lecture et j'ai pesé qu'il sera quelque chose avec les femmes qui sont célibataires. Mais non, ils ne sont pas toutes célibataires, mais je voudrais imaginer qu'ils sont toutes célibataires et pour moi le tueur est quelqu'un qui a beaucoup de problèmes avec les femmes.

4.5.2. Alejandra

Questions sur la posture de lecteur :

DW : Vous êtes plutôt lectrice. Est-ce que vous pouvez me dire ce que vous aimez lire ? et pourquoi ?

Alejandra : par exemple j'aime lire tout ce qui est l'histoire et un peu de philosophie. L'histoire et parfois un roman de la vie réelle un peu mélodramatique, melodrama, tout ça. Mais c'est le première livre que j'ai lu de roman policier. C'est le première que j'ai lu. Et j'ai trouvé que a ma légalité mon expérience depuis mon expérience de police en colombie c'est bon je crois que a été un peu l'histoire a passé très vite de la réalité et l'écrivain avait omis certains profils psychologiques qui sont importants de remarquer pendant tout l'histoire pour avoir la continuation de ce qui sera à la fin la personne responsable de tous les tués. Mais pour débiter dans la lecture de romans policiers mais c'est un bon livre pour commencer à lire des romans policiers un peu plus complexes peut-être.

Au début vous avez commencé par les extraits et ensuite vous avez lu quelle version ?

J'avais commencé par les extraits parce que je n'avais pas trouvé le livre mais après je lis ce livre en une semaine, vraiment et j'ai lu la version complète (elle montre le livre à l'écran) c'est la version complète de 160 pages. Oui, pour commencer, le premier chapitre a été difficile parce que c'est nouveau vocabulaire pour moi mais après avec un entraînement de , ça passe très facile, c'est plus facile de comprendre. Mais oui, le premier chapitre a été dur parce que c'est tout nouveau vocabulaire, la grammatik qui sont utilisé c'est niveau littéraire, et c'est nouveau pour moi. C'est très

haut, mais c'est bien passé, je crois que j'ai compris tout ce que le livre, l'écrivain a fait, c'est bien. Mais j'ai profité la lecture, je l'ai profité totalement.

DW : vous avez profité, ça veut dire ça vous a plu, ça vous a fait plaisir ?

Alejandra : oui, oui, ça m'a fait plaisir et après j'ai lire le livre, j'ai trouvé le film que les protagonistes c'est Bruno Crémer, mais rien à voir avec le livre, c'est un résumé de livre. Je ne trouvais par exemple sa part qui m'intéressait le plus dans le livre, que c'est l'entretien entre le professeur Tissot avec Maigret pour avoir ces hypothèses,

DW : c'est un passage qui vous a marqué ?

Alejandra : oui, parce que je crois que ça a été la base pour comprendre sa profil psychologique que Maigret a essayé de trouver et déchiffrer de l'assassin que on a trouvé avec Monsieur Moncin. Il a essayé de penser un peu plus de tout ces pistes que le professeur Tissot l'avait dire depuis le point de vue de médecin psychiatrique, de psychologique.

DW : vous dites aussi que les passages qui vous intéressent vous dites c'est ceux qui permettent de mieux comprendre le commissaire lui-même ? Est-ce que vous pouvez expliquer un petit peu ? qu'est-ce qui vous a intéressé marqué ? Vous dites : « Le côté personnel de l'inspecteur, ses peurs, sa fragilité et ses moments de frustration. »

Alejandra : oui ses moments de frustration parce que il est passé comme six mois pour essayer de comment dire ... familiariser comment dire trouver sa familiarité entre tous les tués, tous les assassinats de femmes tous les femmes

DW : les victimes

Alejandra : toutes les victimes, oui merci, et bon à la fin, a été le professeur Tissot qui l'a aidé à construire ça que peut être la similité entre chaque situation. Et le profil personnel du professeur. Mais oui j'aimais la construction personnelle et fragile du professeur et comme des aspects personnels, comment lui il s'a senti, l'accompagnement de sa femme et oui.

DW : l'accompagnement de sa femme ?

Alejandra : c'est-à-dire comme elle est toujours la patience, toujours patience avec lui, comme elle l'a donné quelques conseils comme femme, qu'il lui dit non je suis toujours occupé avec cette situation qu'elle est toujours patiente, c'est la femme de la maison qu'elle espère et très fatigué à la fin d'une journée compliquée, ça c'était sympa.

DW : la relation entre les deux ?

Alejandra : oui, oui oui. Oui, j'ai imaginé c'était sympa, c'est connu comme ça, d'espérer mon mari à la fin de la journée pour écouter à tous ses problèmes, tout, oui, frustration du jour à la fin de la journée, c'est qu'a passé, donne-moi un conseil que je vais faire, mon amour, hé non, tout tranquille, tout va passer bien, tout se va résoudre tranquille. Oui je m'ai identifié avec le paper de la femme

DW : vous vous identifiez ?

Alejandra : ah oui, parce que ça m'a passé beaucoup (rires), de soutenir quelqu'un, de avoir la patience pour écouter tout ses expériences, tout ce qu'a passé, tous ses peurs, je sais pas, en général, bien, mal, tout, et juste comme femme, écoute, écoute, écoute, et donne-moi un conseil, tout va se passer bien demain sera un autre jour, peut être que ce sera mieux, et positivisme, relativisme.

DW : vous avez raison, on ne la voit pas beaucoup, la femme du commissaire Maigret mais elle joue un vrai rôle.

Relecture des rêves :

Alejandra : oui, parce que c'est à partir d'une expérience personnelle que j'ai écrit ça parce que c'est comme, ça se transforme comme un objectif personnel plus comme une situation professionnelle, ce n'est pas une situation personnelle parce que il y a un certain sentiment de comment dire de solidarité de comment dire de sentir l'innocence entre les femmes qui ont été tuées ou comme les victimes il y a une certaine connexion de trouver justice mais pas pour juste de compléter un travail de compléter une investigation de conclure, sinon de être dans la place de ces femmes, de la victime. C'est pour ça que c'est dur de pouvoir aller à dormir, sans savoir si va continuer si va être pire la prochaine fois qui va être la prochaine victime tout ces sentiments de familiarité de comment dire de, oui, de faire pas professionnellement sinon comme un humain, de être humain. Comme

sentiment humain, oui. C'est difficile oui, pour rester quand il y a une responsabilité d'une investigation, d'une situation. Et mais c'était le commissaire qui était la personne responsable de trouver l'assassin pour arrêter sa situation et surtout avoir de prendre en compte tous les hypothèses. Et aussi les aspects psychologiques. Oui, c'est une personne bien habillé, mais pourquoi ? il a des problèmes de l'enfance, il a été maltraité, sa mère a été assassinée et des familles dysfonctionnelles etc.

DW : vous avez été inspectrice, et vous êtes inspectrice, vous avez lu ce livre avec ce regard de professionnelle ?

Alejandra : il manquait plus de détail dans la part de l'organisation de tout ce qui a été le piège, son organisation s'est passée dans le livre très vite, et je m'ai embrojee, c'est-à-dire j'étais confus avec comment lui a tout organisé rapidement et a trouvé à partir d'un bouton déjà le suspect. C'est ça qui est, que je crois que dans la réalité c'est autre chose. Et autre chose oui comme plus des hypothèses, plus des suspects, par exemple je pensais que Lognon a été l'assassin parce que son comportement et comme lui a été un inspecteur, a été bizarre, mystérieux avec une femme handicap, et elle appelait juste pour donner des mauvaises nouvelles. Et c'est autres choses qui sont compliquées de lui et comme l'écrivain le décrit, je pensais totalement que était lui mais ça m'est était une surprise que c'est la femme de l'assassin qui l'a aidé à faire tout ça. Mais je pensais c'est autre chose. Mais oui, je crois que ça manquait comme plus de témoignages, de chercher plus de choses. Ça est bien organisé l'histoire, mais la réalité c'est qu'il y a des vides de l'histoire qui sont difficiles, qui sont totalement... l'imagination n'est pas du tout... plus d'hypothèses sur l'assassin c'est ça que j'ai espéré, mais bon c'est comme ça.

DW : c'est votre première lecture longue, qu'est-ce que ça fait comme effet ? est-ce que ça fait une différence de la lecture longue ?

Alejandra : comme effet c'est très bien parce que j'a pensé que je n'avais pas la possibilité de réussir à comprendre de ce que l'est le livre, de tout ce qu'est le livre mais à la fin oui, j'ai réussi. Et depuis le premier chapitre, comme je l'ai dit parce que le vocabulaire a été dur pour commencer mais je m'ai exigé à moins même. Mais après avec un entraînement de cerveau, ça passait super bien parce que après je n'utilisais pas le dictionnaire sinon que c'était déjà automatique. Et il y a une chose magnifique que le niveau de langage c'est plus proche le langage à l'espagnol. C'est plus facile de comprendre parce qu'il y a l'espagnol et en espagnol nous utilisons ce vocabulaire. Oui, c'est pareil, le vocabulaire.

DW : quand c'est plus soutenu c'est plus facile que la langue orale familière

Alejandra : si c'est plus proche, pas totalement dans l'écriture mais si dans le contexte et autre chose c'est l'entraînement du contexte, mais quand on avance dans le livre, j'ai réussi à comprendre tout e contexte pas de mot pour mot mais si dans contexte. Et j'ai dit super c'est comme l'espagnol, c'est excellent. Et ça me permet d'avancer un peu plus vite. Et aussi le vocabulaire, c'est aussi pareil, pas à 100% mais oui à l'espagnol.

DW : Vous avez le sentiment d'avoir réussi ?

Alejandra : oui, et je vais commence à lire des livres et peu plus complexe et c'est un bon livre pour commencer à comprendre tous le vocabulaire, en entraînement. Pour le début c'était dur, mais après pfruit, ça passait encore plus vite. J'ai acheté un livre d'un philosophe qui s'appelle Blaise Pascal, je vais lire ça (elle montre un hors série du Point avec des extraits de Pascal) . ça m'appelle totalement, ça m'a attiré l'attention, le philosophe français, la philosophie, je vais continuer la lire, après je vais continuer avec Voltaire, je ne sais pas

4.5.3. Renata

DW : Quelle lectrice vous êtes ?

Renata : c'est une chose que j'aime bien de faire et j'ai lu beaucoup.

DW : en français, vous avez commencé à lire ?

Renata : j'ai commencé avec quelques articles académiques qui ont été bien passés mais pas beaucoup, et ça c'est le premier roman que j'ai lu complet. Première fois que... C'est magnifique je suis très contente,

DW : c'est magnifique ?

Renata : C'est comme passer une nouvelle étape, c'est, ok, une petite, comment dire, comme brûler une étape, je ne sais pas si ça se dit comme ça en français.

DW : passer une étape ?

Renata : parce que peut-être pour ma formation cette sensation que je ne peux pas lire un livre complet ou une chose très longue c'est une chose que je voulais de faire et bien de faire en quelque moment. Et c'est cette sensation de voilà, je peux, ça va.

DW : c'est un objectif que vous aviez ?

Renata : oui. Et ça a ouvert une porte parce que maintenant je peux dire ok je peux continuer avec autre lecture, j'ai déjà commencé un autre livre.

DW : c'est super, qu'est-ce que vous lisez ?

Renata : L'Amour de Marguerite Duras (elle montre le livre à l'écran)

DW : vous aviez le choix entre plusieurs modes de lecture : pourquoi est-ce que vous aviez choisi le texte original, est-ce que vous étiez contente de votre choix ?

Renata : oui, c'est la même idée, j'ai dit je vais essayer et c'est comme peut-être c'est un peu dur mais je crois que je peux, et je suis contente d'avoir choisi ça, et trouver que je le peux faire. Peut-être, je ne sais pas, c'est pas une décision très logique, c'est plus comme tester comme un test pour moi-même.

DW : comme un défi ?

Renata : oui, un défi.

DW : qu'est-ce que ça vous a apporté ce livre là en particulier ?

Renata : premier, c'est cette sensation que je peux lire long et je peux comprendre et c'est pas juste comprendre l'histoire, il y a cette image, c'est tous les choses que donne la lecture littéraire, les images, les sensations, c'est pas un texte formaté et comme ça j'ai après j'ai cette sensation d'ouvrir un petit nouveau monde. Mais est aussi un livre sympa. Et pendant je suis en train de lire j'ai pensé, ouais c'est sympa que c'est un roman policier parce que je l'ai fini vraiment rapide parce que je voulais connu le final, le, bon, qui est le tueur.

DW : vous dites, vous avez ouvert un monde ? Vous êtes entrée dans un autre univers ?

Renata : de la lecture même de le livre, la première chose c'est que c'est un peu un voyage dans le passé, que c'est pas le Paris actuel, c'est plus ancien et même dans ma tête je pensais que c'est plus ancien

DW : alors expliquez moi « dans ma tête je pensais que c'est plus ancien »

Renata : c'est comme 1930 comme... A partager l'avis avec les camarades ils m'ont dit no c'est comme 1950. Je ne sais pas pourquoi je pensais à les grandes robes, une autre, j'imaginai une autre chose. Mais ça c'est normal, je fais ça tout le temps avec les romans.

DW : c'est un peu la belle époque, c'est ça ?

Renata : Oui, j'ai mélangé autre chose. Bah peut-être c'est une image plus romantique dans ma tête et j'ai pensé que c'est plus joli le tueur comme ça et les femmes... je ne sais pas, comment un peu plus... c'est moins facile de courir avec ces longues robes comme ça... Je crois que j'ai pensé que c'est plus facile de tuer. Je crois que j'ai mélangé une chose comme ça.

DW : d'accord

Renata : Et était sympa parce que même si c'est pas le vrai époque que je pensais que était représenté dans ce livre, c'est un peu voyager notre ville et notre histoire, c'est comme entrer dans une histoire. Je crois que la forme comme Simenon raconte, il nous donne la possibilité de faire spectateur, et ça c'est sympa. Et tous ces dialogues de l'inspecteur avec le psychiatre donnent beaucoup de cette principe, nous aide à faire spectateur, nous donne des images sur le tueur, qu'est-ce qu'il peut passer.

DW : quels sont les passages qui vous ont marqué ?

Renata : je ne sais pas pourquoi mais tout le temps que je pense à le livre, les premières images que je a, c'est l'appartement de Moncin, de le tueur. C'est pas le plus évident, sais pas pourquoi mais c'est ça la première image que j'ai. Et l'image de la rue quand il monte le piège. Et cette femme est attaquée mais pas tuée. Peut être c'est ça que je peux garder. Oui, le piège et toute cette scène que ils sont dans une place et ils sont dans le quartier et ils écoutent les *** et toute cette parte.

DW : Alors pourquoi l'appartement de Moncin ?

Renata : mais peut être parce que ... il y a beaucoup de description et parce que se passe... c'est pas que se passe beaucoup de choses... je ne sais pas pourquoi, mais je pense à ce livre je pense à l'appartement.

DW : moi je trouve que ce passage est assez angoissant.

Renata : peut-être c'est une chose de la sensation, c'est un lieu bizarre. C'est un joli appartement j'imagine très parisien mais les personnes qui y habitent sont bizarres, toutes les choses dans l'appartement sont bizarres, c'est comme ne sont pas dans sa place, comme que ne se correspondent pas parce que finalement c'est tout comme ça. Parce que Moncin a ce grand appartement et il dit qu'il est architecte mais il n'est pas architecte. Et c'est joli, mais les tableaux sont bizarres. C'est tout comme une apparence, c'est comme, ah je ne sais pas comment dire en français.

DW : vous pouvez le dire en espagnol

Renata : como una puesta en escena, comme un théâtre.

DW : On perçoit ça, je suis d'accord avec vous, ce qui fait qu'il ne se passe pas grand-chose, mais c'est peut-être pour le lecteur qu'il se passe beaucoup de choses ! Je vais revenir sur vos rêves de lecteur, ce petit exercice où je vous demandais de mêler vos imaginaires... Je vais vous relire le rêve, et je vous laisse le commenter. Il s'agit de votre dernier rêve, portant sur les parties 7 et 8.

(Lecture)

Renata : sympa ! Mais c'est un peu la même sensation, je suis tout le temps pensé à l'appartement de le tueur, de Moncin. Bon, ici, je l'ai mélangé avec l'appartement de la mère, c'est pour ça les deux appartements différents. Et finalement les problèmes du tueur c'est avec les deux femmes qui lui perturbent la vie. C'est ça que je pensais comme la fin de l'histoire comme on peut essayer d'expliquer... Je ne sais pas je crois que je l'ai pensé vraiment comme un rêve et pour ça je me donnais la possibilité de mélanger les choses que j'ai dans la tête, l'appartement, ces femmes, ces choses un peu rares et qui ne sont pas bien expliquées.

DW : ce côté mystérieux, c'est comme un puzzle avec les différents éléments qui vous ont marquée. J'a bien aimé « il y a quelque chose caché » et puis vous insistez beaucoup sur la parole ou sur l'absence de parole. « Les gens chuchotent » « rien n'est dit fort », « rien n'est vraiment dit » et en même temps « les fenêtres sont ouvertes », « l'air chaud entre ».

Renata : c'est un peu la sensation que je garde de la dernière partie, c'est chaud, c'est l'été, c'est cette sensation j'ai a l'idée que Simenon insiste que c'est chaud, cet air, les fenêtres ouvertes, le chaud, la sensation dans le corps. Mais aussi ces personnages qui rien dit. Il y a le dernier chapitre sont les deux femmes dans le bureau et elles ne dit pas, c'est en silence, et tout le monde connu qu'il y a quelque chose qui se passe et nous voulons qu'il y a besoin de connu ou d'écouter une confession, quelqu'un qui dit c'est moi, et je l'ai fait c'est pour ça et pour ça, et il n'y a pas, c'est l'inspecteur qui nous donne toutes ces informations. Et aussi, je l'ai écrit, je suis tout le temps à penser, j'ai pensé tout le temps que c'est la femme le tueur, je ne sais pas pourquoi. Comme que la personnalité de cet homme, c'est comme rien, et finalement c'est elle, ne sais pas pourquoi, qui l'a fait.

DW : vous n'êtes pas la seule, il y a d'autres étudiants qui attendaient cela.

Renata : j'ai compris que c'est pas ça, mais je suis tout le temps à l'espère, à quel moment l'inspecteur va dire, ou quelque chose va passer et nous va trouver que c'est l'épouse, mais non. C'est un tueur secondaire.

4.5.4. Olena

DW : Pour Maigret, vous avez essayer de lire le texte intégral, c'était trop difficile c'est ça ? Et vous avez pris la version adaptée ? Comment ça s'est passé, votre choix ?

Olena : j'ai commencé lire version adaptée et c'était très bien. J'ai compris le tout, c'était pas dur, par exemple je n'ai pas besoin... si je l'ouvre ce livre j'ai beaucoup de chose traduire. En général je comprends mais il y a des mots que je dois traduire. Maigret c'était plus facile parce que les dialogues les phrases étaient très simples et vocabulaire j'ai lu et c'est bien, c'est délicieux, c'est plus agréable.

DW : vos aviez déjà lu des livres en français avant ou c'est le premier livre long que vous avez lu ?

Olena : non, j'ai lu déjà, oui, j'ai essayé en français bien sûr mais c'était l'Alchimiste, je l'ai lu, Paolo Coelho.

DW : le niveau de langue vous convenait ?

Olena : je sais pas si j'ai expliqué, ce que je veux dire pourquoi c'est bien. Par exemple vous, vous connaissez très bien la langue, c'est votre natale langue, et quand vous lisez ce n'est pas dur, vous imaginez, vous s'impliquer, vous s'intéresser, comment se dire, c'est émotion, c'est quelque chose comme ça. Par exemple je lis le texte et par exemple je ne comprends je sais pas 50% des mots. Je dois traduire, pas attention, c'est quelque chose d'autre. Oui, je peux comprendre le tout, mais ça pas, comment se dire, vivre, c'est pas imaginer, c'est pas naturellement. C'est peut être difficile à expliquer.

DW : je comprends, vous dites on peut pas imaginer on peut pas vivre si c'est trop difficile.

Olena : si vous lisez un livre intéressant, vous imaginez, vous êtes impliqué des événements, il se passe quelque chose, il y a des moments étonnés ou quelque chose c'est intéressant, c'est comme vous mangez quelque chose délicieux, vous sentez ça. Sinon vous ne sentez rien, c'est technique.

DW : donc là vous avez lu une version qui est adaptée, est-ce que dans cette version il y a des passages qui vous ont plu, qui vous ont intéressé, dont vous vous souvenez ?

Olena : Oui, bien sûr. C'était à la fin, quand était monsieur Marcel

DW : Moncin

Olena : oui, oui, sa mère et Yvonne, sa femme, et quand Maigret posait les questions et comment il passait interrogatoire. Je pense que il est professionnel il a fait ça pour ça, pour rejette, vous me comprenez ?

DW : pour que ça sorte ?

Olena : oui, et finalement, ça marche parce que, ce qui pour moi était plus étonnant, quand il a posé les questions quelle était la couleur de robe, etc. la mère pour protéger son fils elle a dit oui oui c'est moi c'est moi. Et Yvonne, sans émotion, sans rien, elle a dit « bleu » et tout le monde comprend qu'est-ce qui se passe ! Regardez je raconte et regardez j'ai des fourmis (elle montre son bras, pour dire « j'ai la chair de poule »). Quand elle dit que c'est bleu et tout le monde comprend qu'est-ce que s'est passé, et la mère qui, comment se dire, a plus vieille à dix ans, en un moment... si vous voulez, je peux relire.

DW : oui, bien sûr

Olena : (lit le passage) : là c'est plus joli, moi je parle pas bien. Non, la robe était bleue monsieur le commissaire. C'est Yvonne Moncin qui venait de parler toujours aussi calme comme une bonne élève qui à l'école levait le doigt et donne la bonne réponse. Il y eut une longue minute de silence. Voilà, si ça comprendre, vous imaginez ça, hein ? La mère, oh voilà s'était assise tout d'un coup, vieille de dix ans » Voilà, c'est ça ! « Moncin plié en deux sur sa chaise ne bougeait plus, peut-être pleurait-il. » Oui, ce moment, c'était plus, comment je dis, plus délicieux parce que là, sans les mots sans, juste description de cette situation raconte le tout.

DW : oui, vous l'avez cité quand vous racontez les textes, la mère vieillie de dix ans, ça vous a marqué ?

Olena : Oui, voilà, parce qu'elle n'a pas gagné, elle a perdu. C'est, entre deux femmes, comment se dire ? contre...

DW : un affrontement, un combat

Olena : oui un combat, et elle a compris que c'est tout. La guerre finie elle est vaincue.

DW : il y a d'autres passages qui vous ont marqué dans Maigret ?

Olena : c'est intéressant tout le livre et chaque épisode assez intéressant mais plus que tous les autres, plus, c'était ça. Oui. Pour moi, oui.

DW : d'accord. Habituellement qu'est-ce que vous lisez ?

Olena : différentes, j'aime beaucoup les classiques. J'aime plein de choses, plein plein. Et américain, et ... J'aime beaucoup comme style écrivain Ernest Hemingway, vraiment, les phrases, mais j'ai lu bien sûr en russe. Peut-être que c'est bizarre pourquoi en russe pourquoi pas en ukrainien. Peut-être c'est plus habitué parce que je suis née en Soviétique Union et à l'école... par exemple ma fille elle n'a pas étudié la langue russe parce que c'est déjà n'existe pas mais moi oui, quand était Soviétique Unie déjà comment se dire... pas cassé, comment se dire... disparue, la langue russe était la langue étrangère, et ma prof de la langue étrangère j'ai eu une prof excellente, elle était si intéressante par exemple beaucoup de choses, je me souviens de beaucoup de choses les auteurs, écrivains.

(...)

DW : Je vous avais fait écrire deux rêves de lecteurs. Je vais vous les relire, d'abord celui du 22 octobre et puis celui du 26 novembre, et puis je vous laisse réagir. Est-ce que vous sauriez me dire pourquoi vous aviez écrit ça, qu'est-ce que ça vous évoque aujourd'hui ?

(lecture)

Olena : c'était moi ?

DW : oui, c'est votre premier rêve.

Olena : c'est parce que vous avez beaucoup plus pour lire, c'est juste ça que j'ai lu, premières cinq pages. J'a juste commencé, je n'ai pas su qu'est-ce que sera passé ensuite et c'est les premières impressions, je ne comprends beaucoup de choses, c'est juste je commence. Oui, atmosphère, que c'était chaud, que c'est l'été, que c'est beaucoup de quelque chose pas compris, que c'est les journalistes.

DW : le second, nous sommes le 26 novembre (lecture)

Olena : oui, c'est à la fin, c'est après de scène que j'ai lue, avec la mère, la femme de M. MOnon, que Maigret a pu déjà souffler. C'est déjà fini, il a fait tout, tout bien, qui était vraiment puni ?, je peux traduire ? ceux qui sont coupables seront punis. Parce que avec cette préparation il prend risque de lui-même parce qu'il n'a pas su comment ça peut se tourner cette situation, et oui, c'était important et à la fin tout est marché bien. Je pense qu'il a soufflé, qu'il peut rentrer à la maison, dîner avec sa femme, faire ses valises un peu partir, se reposer et tout le monde qui vit des rues Montmartre peut se calmer.

DW : vous êtes dans ce rêve là, vous êtes le commissaire ?

Olena : je peux pas dire que je suis le commissaire, j'ai quelqu'un qui est observé, c'est quelqu'un troisième, c'est pas commissaire c'est pas quelqu'un qui participe mais c'est comme un fantôme.

4.5.5. Hua

DW : Alors avant de parler de Simenon, j'aurais aimé savoir quel est votre rapport à la lecture, dans votre langue maternelle, dans vos langues d'origines . Est-ce que vous vous définissez comme une lectrice ? QU'est-ce que vous lisez ? est-ce que c'était le premier livre long que vous lisez en français ?

Hua : oui, je lis, j'ai un roman que j'ai lu en français entièrement c'est pas la première fois je lis en français.

Qu'est-ce que vous avez lu en français ?

Hua : j'ai lu l'Etranger. Je pense que c'est le premier livre on doit lire en français pour tous les étrangers.

Oui, tous les profs et puis je pense qu'il est moins difficile pour étrangers de lire, et aussi le nom c'est intéressant pour nous parce que on est des étrangers. C'est la raison que j'ai acheté cet livre dans le premier jour que j'arrive ici.

DW : Vous avez l'habitude de lire beaucoup :

Hua : Oui, oui , c'est ça.

DW : Au début vous avez commencé par lire des extraits ? Et vous êtes passé à la lecture du texte en entier ? Est-ce que vous avez lu les extraits ? Ou le livre lui-même ?

(...)

Hua : Moi j'ai lu l'extrait.

DW : Pourquoi vous avez préféré les extraits ?

Hua : ça m'a permis de comprendre mais pas toute l'histoire. En fait j'ai vu un peu le film de cette histoire et je comprends mieux, je comprends les raisons que monsieur l'assassin pourquoi il tuait des gens, des femmes. Peut-être que c'est parce que il a des paradoxes entre l'amour les contrôles par des femmes. Donc il leur aime mais en même temps il leur un peu il leur haït. Donc il ne peut pas maintenir sa vie très, il ne peut pas contrôler très bien sa vie. Donc il est un peu stressé ou des choses humaines, donc il tuait des femmes pour se faire plaisir, c'est ce que j'ai compris, je ne sais pas si c'est correct ou pas.

DW : oui, tout à fait. C'est plutôt à travers le film que vous avez compris ? ça vous manquait un peu avec les extraits ?

Hua : oui je pense que pour les extraits je comprends comment se passe l'histoire mais c'est meilleur que on lire le livre je pense. Je peux comprendre mieux le candidat ici.

DW : est-ce qu'il y a des passages qui vous ont marqué ?

Hua : je pense que à la fin c'est très très intéressant quand sa femme dit la couleur des vêtements de victime, le moment là c'est très très impressionné pour moi. Parce que l'assassin il se contrôle très bien avant, et à partir de ce moment là il ne peut pas se support soi-même, et c'est le point qui est très important pour ce livre je crois. Tous les gens ne peuvent pas se contrôler, mais avant ça marche très calme. Donc le rythme est très très intéressant. C'est le charme du polar, je crois.

DW : vous aviez l'habitude de lire du policier ?

Hua : policier pas vraiment, mais j'aime bien les films de police, mais je préfère les livres historiques, je crois.

DW : je vous avais fait faire un petit exercice qui était d'imaginer, à partir des extraits, des rêves, des rêves de lecteur, et je voulais revenir sur celui du 22 octobre. Je vais vous relire et après je vous propose de dire d'où ça vient, ce rêve, pourquoi, comment il vous fait réagir.

(lecture)

D'où ça vient, comment vous avez construit, et pourquoi ?

Hua : Oui. Quand je l'ai fait, je sens je peux, je sens je dois avoir un vue, c'est ça, de l'assassin, pourquoi il tuait des femmes. Je pense que peut-être il a des mémoires malades, peut être quand il était petit. Et selon moi ça donne la raison que peut-être il fait des rêves et il rêve des femmes qui a un travail précis et ça lui fait mal, donc il la tue, il a tué une femme après. Et peut être il a des mémoires très mal pour cette travail, cet emploi, cette statut je crois. Par exemple il a des expériences, il a un bébé mais après il lui perdu, comme ça. Ou sinon pour sa mère. Donc c'est que des choses qui lui fait impressionner, très très impressionner dans sa vie. Et il doit avoir une raison de tuer quelqu'un. Donc j'ai fait cet rêve.

DW : vous avez rêvé le rêve qu'aurait pu faire l'assassin, c'est ça ?

Hua : oui

DW : comment lui, quand il rêve il met en scène dans sa tête les images qui racontent sa folie, ses traumatismes.

Hua : oui, parce que lui est entre la réalité et le rêve, donc il les a tuées.

DW : parce qu'il y a la trousse de l'accoucheuse. Là, vous êtes identifiée à l'assassin ? Est-ce que vous êtes d'accord ? Est-ce que je peux dire ça ?

Hua : oui, c'est ça.

(...)

Hua : ce que j'ai vu dans les films de polar, est-ce que je peux dire ça ? on ne connaît pas qui est l'assassin au début et après finalement on le connaît et il donne des raisons pourquoi il fait des meurtres et c'est plutôt pour des mémoires de l'enfance je crois.

DW : d'accord, souvent les assassins tuent parce qu'ils ont des traumatismes dans l'enfance ? Dans les polars, le genre, les films policiers ?

Hua : parce qu'il a des pressions dans la vie quotidienne. Et ce qu'il fait sont toujours au contraire de leur vie familiale, c'est ça.

DW : contre, pour s'opposer à leur vie familiale ?

Hua : oui.

DW : vous avez rattaché ça à d'autres personnages de films ? en particulier en général ?

Hua : oui je me souviens un film mais c'est un film chinois je ne sais pas comment je peux dire en français le nom mais il raconte une histoire qui est intéressante. Dans ce film là les personnes ils peuvent gommer les mémoires dans une grande usine donc il y a un couple et il veut se séparer. Plutôt donc le mari il a décidé de gommer les mémoires de l'amour //

DW : il gomme tous les souvenirs, il enlève tous les souvenirs

Hua : en fait c'est pas tous les mémoires mais le sentiment de cet mémoire, mais le mémoire il reste encore dans sa tête. Il gomme juste les sentiments. Il le fait et après. Ah oui, après sa femme a été un bébé mais il ne le sait pas. Il veut retenir le mémoire, la sentiment de l'amour. Il le fait dans l'usine une autre fois. Mais l'usine s'est trompé la mémoire avec une autre personne. Donc c'est la mémoire d'un assassin qui a tué une femme. Et après il peut aider la police pour trouver le tueur. Donc c'est très intéressant parce que à la fin c'est le commissaire qui est l'assassin. Et il sait cacher très bien toutes les choses parce que il se présente comme une personne très calme et très logique mais au fond de sa tête c'est le mémoire de l'enfance... C'est parce que son père est très violent avec lui. Son père frappe sa mère beaucoup de fois et il pense que sa mère est très très souffrant, a beaucoup souffert, donc il l'a tuée // il pense que c'est liberté pour sa mère. Et après il a tué les autres femmes comme ça. Mais dans la tête du mari c'est les mémoires de cet assassin. Donc il se souvient de plus en plus cette histoire et après toutes les choses est ouvert pour tout le monde, c'est intéressant.

DW : je vous lis le deuxième extrait. Donc là on est le 26 novembre.

(lecture)

Hua : cette fois c'est un rôle de lecteur je crois.

DW : vous êtes un témoin ?

Hua : parce que quand on lit quelque chose très impressionné on fait des rêves on est dans cette histoire, et ce qui a fait peur on va le voir dans le rêve, et directement en face à face.

DW : c'est vrai, c'est une scène que beaucoup de vos collègues ont décrit.

4.5.6. Juan

DW : Vous aviez choisi de lire la version adaptée. Vous disiez que vous lisez pas mal, plutôt dans votre langue maternelle ?

Juan : en français pour moi c'était la première fois pour lire un livre, un roman parce que ayant peu de temps de lire un livre dans l'autre langue qui ce n'est pas langue maternelle. Parce que peut-être il y a des éléments que je ne comprends. Je vais dire c'est mieux en langue maternelle pour profiter la lecture. Mais petite à petite, avec cette livre, j'ai pu sentir que le niveau il va augmenter un peu, je peux profiter de la même manière, pour l'instant.

DW : vous avez trouvé que vous profitez de la même manière que dans votre langue maternelle.

Juan : à la moitié du livre.

DW : A la moitié du livre ?

Juan : A la moitié du livre et à la fin. Oui parce que au début j'ai dit ça marche bien ou pas ? parce que j'étais un peu peur. Je ne sais pas si je peux lire correctement le livre. Au début c'est un peu ... pour savoir si je peux développer la lecture.

DW : après vous vous êtes senti à l'aise ?

Juan : oui, parce que dans certains parties de le livre, le livre il m'a attrapé un peu, il m'a attiré l'attention. Pas tout le livre. Mais dans la moitié j'ai vu le livre s'est développé mieux, plus intéressant, et à la fin j'ai pu comprendre plus de choses, parce qu'au début j'ai utilisé le CD pour écouter le livre, mais il aide beaucoup, la personne de l'audio parle nettement et bien. Mais c'est c'est un peu ennuyant parce que déjà c'est beaucoup lent qui parle. Et je sais que mon niveau c'est pas trop mieux, mais c'est ... il parle lentement et pour avancer c'est...

DW : vous aviez envie que ça aille plus vite ?

Juan : oui.

DW : pour rentrer dans le texte, au début, vous vous êtes aidé du mp3.

Juan : je pensais que c'était mieux avec le audio, mais après petit à petit, j'ai découvert que c'est mieux de faire la lecture avec mon propre lecture.

(...)

DW : après vous avez choisi la version adaptée, ce n'est pas le texte d'origine. Est-ce que vous vous êtes posé des questions sur le fait de lire une version adaptée.

Juan : non mais j'ai choisi ça parce que déjà j'ai pensé que la lecture c'est un petit plus facile que la version originale. Oui, parce que j'avais peur, j'imaginai que c'est un petit plus facile. Beaucoup plus facile.

DW : Est-ce que ça vous a plu ? Ou finalement c'est bien ?

Juan : La première chose que j'ai pensé quand j'ai fini la lecture, c'est acheter autre livre dans la même version adaptée, pour m'entraîner. C'est la première chose que j'ai pensé. Pas lire la version originale, lire autre livre autre roman.

DW : vous ne vous êtes pas dit je vais lire la version originale ?

Juan : Non, pour l'instant, non. De la même chose, il y a des éléments difficiles pour moi dans la lecture adaptée. J'ai pensé ça, la lecture adaptée. Pour l'instant.

DW : vous avez été pris, vraiment, par certains passages, il y a des passages qui vous ont marqué, dans cette lecture.

Juan : oui, passage, c'est-à-dire les moments de la lecture ?

DW : oui, et c'est les passages que vous citez dans le formulaire, le premier passage qui vous a marqué c'est sans doute au début, quand Maigret et ses collègues parlent de l'assassin sans savoir rien de lui. C'est avec le professeur ?

Juan : Oui, dans la lecture, il y avait cette question avec le docteur. Pour moi c'est intéressant que le livre propose des questions de savoir qui sont les personnes, et comme ça, pour moi aussi il y a l'inquiétude, parce qu'ils donnaient beaucoup de routes par là ou par là.

DW : des pistes ?

Juan : dans le moment, pas des pistes, mais oui, une inquiétude pour savoir c'est qui le tueur. Pour savoir si les personnes c'est une personne du quartier ou est à l'extérieur, une personne qui travaille. Je me posais des questions. C'est pour ça que je l'ai mis.

DW : c'est toutes ces hypothèses qui créent de l'inquiétude ?

Juan : Oui

DW : il y a un autre passage où vous dites « qui m'a attrapé » : « C'est le développement des pistes quand déjà il y a une route ou des indices pour attraper l'assassin ». C'est le moment où ils ont certains indices, où vous voulez voir où ça va aboutir, s'il va y avoir des résultats, c'est ça ?

Juan : oui, dans le chapitre 5, si je me souviens, c'est que déjà il y a une adresse, il y a déjà le vêtement, il y a déjà petits éléments, avec les personnes qui travaillent dans le laboratoire, et qui donnent des pistes déjà très concrètes. Donc Maigret déjà il demande faire coopération policière. Dans ce moment déjà le livre il avance dans une rythme plus rapide, mais aussi intéressant. Parce que déjà c'est comme malgré il va attrapé l'assassin, ça marche bien les petits trucs par là, comme ci comme ça. Avec ses collègues il va dans une adresse, il va dans l'autre, donc il y a des possibilités de trouver quelque chose, et cet moment, pour moi, c'est intéressant.

DW : d'accord, le moment où l'enquête avance. Et le dernier passage, vous dites le troisième passage très intéressant pour moi c'était quand Maigret arrêta l'assassin mais cette soirée le collègue l'appelle et l'a dit qu'il y avait un autre crime.

(...)

Juan : oui, à la fin du livre, dans cet moment j'ai pensé que le livre il va arrêter déjà parce que il a attrapé une personne. Et quand j'ai continué pour lire le collègue il a appelé Maigret pour autre crime, et j'ai arrêté le livre et dit quoi j'ai compris rien ! et j'ai lu autre fois, parce que j'ai pensé que j'ai lu mauvais.

DW : je vous lis le deuxième texte, du 5 novembre et le dernier, du 26 novembre.

Lecture

Juan : oui, je me souviens déjà. Mais oui, c'est un rêve dont c'est possible beaucoup de choses. Mais j'ai écrit ça parce que malheureusement j'ai comparé ça avec chez moi, peut-être il y a des personnes qui font un crime et juste la police l'attrape à deux heures ou à autre jour, déjà il est libre, malheureusement. C'est pour ça que j'ai fait cet exemple, parce que c'est un rêve possible pour moi.

DW : c'est un peu cauchemar, mais qui peut être un peu réel. C'est un cauchemar créé par quelque chose de la réalité ?

Juan : parce que normalement je dois faire un rêve pas la réalité, mais j'ai pris ça pour montrer les deux aspects, la réalité, et le rêve. Pour mélanger.

DW : (lecture du deuxième rêve)

Juan : Oui, je veux dire que dans cet exercice j'ai pensé quelque chose imaginaire comme c'était dans la classe, et je n'ai pas d'imagination dans le moment où j'ai écrit ça. C'est pour ça que j'ai pris des éléments de la réalité, et ça c'est pas la réalité, mais j'ai pensé aussi malheureusement sur la violence qu'il y avait dans les années 90 ou 80 à la Colombie, qu'il y a beaucoup de violence, qu'il y a beaucoup d'attentats, de Pablo Escobar, qui a fait, et qui a comment on dit... Il y a beaucoup de violence, il y a beaucoup de personnes innocentes qui meurent à cause de ça. Donc j'ai imaginé un rêve comme ça, j'ai dit il y avait une personne morte innocente à cause de la Colombie.

DW : c'est lié à cette idée de l'injustice dans une société violente ?

Juan : ah oui.

DW : vous vous rappelez un peu du personnage de la femme de Maigret ?

Juan : non, ah oui, c'est un personnage complémentaire de la personnalité du mari. Et à la fin j'imagine Moncin qui va aider sa mère à sortir de la prison, il va faire beaucoup de choses extraordinaires, pas légales, pour sortir sa mère de la prison, de passer de l'argent à la police, arriver avec une tank de guerre, tomber les murs et sortir tout le monde...

DW : en espagnol vous aimez bien lire des romans policiers, ou plutôt des films, ou vous lisez d'autres genres.

Ici les gens lisent les livres, mais normalement les gens ont pas l'habitude beaucoup de lire, là-bas, mais moi parfois, je lis des livres en espagnol, mais pas forcément des romans policiers. J'aime beaucoup les livres qui parlent de ... Par exemple il y a un livre d'un journaliste qui est aussi écrivain, qui parle des petites histoires des actions, de la réalité de l'homme que moi comme personne je dois arrêter mon centre de confort et faire la réversion et changer la vision de la vie, n'importe quoi les choses que pensent les autres personnes à côté. Sinon les romans policiers c'est pas la réalité la fiction.

DW : vous ne lisez pas beaucoup de fiction ?

Juan : oui.

5. Textes de lecteurs

5.1. *Rappels de texte*

Date	Nom étudiants	Version intégrale	Rappel de texte
22/10/2021	Sebastian	Intégrale	Maigret tend un piège Simenon nous raconte l'histoire du détective Maigret et ses collègues, décrivez la situation et le nouveau cas qui est arrivé à son bureau, il fait chaud à Paris. Au quai des Orfèvres, Maigret avec ses collègues suivre un indice sur le bureau...
22/10/2021	Mikiko	Intégrale	C'était l'été, le 4 août au Montmartre, à Paris. Maigret est inspecteur et un personnage principal. Il fume toujours avec un pipe. Avant l'aube, il attendait les escrocs (tueurs) sortent avec leur collègues. Il sont restés toute la nuit avec de la bière. Il a commandé de la bière. <C'est un signe que> la situation dura longtemps. La femme <qui est ni jeune ni vieille> sortait la maison, en 6 mois 5 femmes telle qu'elle sortaient. Une chose curieuse est tous les cinq crimes a été dans le même quartier, à Montmartre. Les gens ont été piqué plusieurs coups de couteau. Dans le journal ils ont été écrit ironiquement. (Je suis déçue de me suis trompée. J'ai lu jusqu'au chapitre 1)
22/10/2021	Alejandro	En extraits	la version originale Maigret est commissaire < qui toujours fume avec la pipe>. 5 femmes ont été assassinées à Montmartre. Il n'y a/avait pas d'éléments qui ont vérifié le tueur. IL a trouvé quelque piste du tueur de plus en plus. IL a analysé le tueur qui est
22/10/2021	Alejandra	en extraits	Maigret s'était senti submergé à cause de ses multiples assassinés qui s'étaient fait dans un terme de temps de 6 mois. 5 femmes victimes de le même assassin qui n'avait pas eu aucun façon de considération avec les femmes victimes de son couteau. Le commissaire essayait de trouver les mêmes caractéristiques dans les différents crimes. Les 5 femmes avaient été mal traitées physiquement, l'assassin n'avait pas pris ses éléments personnelles. On avait été évident qui n'était pas un voleur. Ainsi on n'avait pas traces de violation à aucun des femmes.

22/10/2021	Marjan	en extraits	Il y a cinq meurtres dans le même quartier pas très loin. Le commissaire Maigret a prétendu qu'il avait trouvé une personne suspect et il a été arrêté et comme ça les journalistes ne peuvent pas l'interroger. Le commissaire Maigret est à Montmartre pour voir le lieu. IL est vraiment angoissé et enervé. Il se sent que les femmes ne sentent pas la sécurisée à cause du tueur. Il pense aux personnes qui sont mortes en marchant dans le quartier. Les victimes sont mortes en même manière. Avec des coups de couteau dans le dos et il n y avait pas de vol.
22/10/2021	Hua	en extraits	Le commissaire Maigret est en train d'enquêter une série de meurtre qui est passée à Paris, autour de Montmartre. En six mois, cinq femmes sont tuées par le criminel. Elles ne sont pas dans le même âge, le même statut. Certaines sont des mamans, certaines sont des célibataire. ET elles sont des différents travaux. Mais ce qui est pareil pour les cinq victimes, c'est le façon qu'elle sont tuées : Les couteau dans le dos et des lacérations. Ces mésaventures sont terribles donc la police a décidé de prendre des mesures pour enquêter les attentats et prévenir des nouveaux.
22/10/2021	Juan	adaptée	Dans un bureau policier à Paris il y avait un commissaire qu'il s'appelle Maigret, il est le personner responsable de résoudre les assassinats à motmartre. Avec vos collègues, ils portent sur les suspects et ils cherchent le patron de la commisariat de Police, Car il y a des journalistes à l'extérieur de la bureau pour passer des questions sur les assassinats. Les journalistes ils ont fait les questions au commissaire Maigret. Mais il a dit-Je ne peux pas dire rien Après tous dans la bureau ils étaient silencieux pour les questions des journaliste et encore fois, Maigret et vos collègues ils n'ont rien dit. Déjà dans la soirée Maigret il parle avec un Personne peut-être le suspect, tous les collègues demandent à Maigret un explication, lui n'ai dit rien . Chez-lui, il sa dit que maintenat il ne peux pas savoir qui est le assassin. Maigret, avec sa femem et deux amis plus faire un repas. Et ils parlent sur les assassinats en Motmartre, un doctour passer les questions si le assasin vit dans le quartier. Mais Maigret a dit qui posiblement ce personne connait bien le quartier, ses petit rue, tous les maisons et ses victimes, mais il ne habit pas dans le quartier. Aussi ils parlent pour avoir de l'attention avec les journalistes, parce que ils peuvent faire qui le cas policier perdre la route. Quand le repas a fini Maigret et sa femmen ils parent chez eux.

22/10/2021	Maral	en extraits	Il y avait un tueur qui a tué cinq personnes ! Le commissaire Maigret montré qu'il avait arrêté le tueur, mais ne l'a pas fait. Une nuit, il était en colère tandis qu'il pense à ces personnes ! A la fin de la nuit, il ne prenait pas l'autobus et il préférait continuer à pied et il a pensé à les cinq femmes qu'ils ont été tués par une méthode courante. Il savait que le tueur n'est pas un voleur ! Il n'a pas pris ni l'argent des victimes ni leurs bijoux : Il n'y avait aucun signe de viol parmi les victimes aussi ! Et les a tués immédiatement avec un couteau !
22/10/2021	Binh	adaptée	L'intrigue se déroule à Montmartre, Paris. Il y a eu 5 femmes assassinées à la-bas. Elles sont mêmes apparences : petits et bulott. Les policiers ne peuvent pas trouver qui est-ce que le genre fait ce crime. De plus, les dévidences pour l'investigation semblent être cachés. Maigret, un inspecteur a une idée intelligente, qui faire un scène que il a connu le tueur. Du coup, le tueur va sentir frustration et essayer de faire une nouvelle agression. Afin de empêcher le scénario, les initiatives pour se protéger les victimes potentiels sont mis en place. Il ya beaucoup de policiers sont mobilisés. De plus, les policiers féminins, qui ont le physique comme les victims aussi participent le projet afin de trouver le tuteur. En somme, Maigret tend un piège au tueur comme le titre de ce livre.
22/10/2021	Sarah	en extraits	Il y avait un assassin, qui a tué cinq femmes en six mois, toutes dans le même quartier. Toutes des mortes étaient causée par des coups de couteau. Chaque femme a eu des lacérations sur ses vêtements et son corps. Les attentats sont arrivés un par mois, départ du 2 février. Puis un soir, le assassin a essayé tuer une autre femme et a échoué. Tout le monde dans le quartier le cherchaient. Et la femme qui a été attaquée a trouvé des boutons de son veston.

22/10/2021	Emilia	adaptée	<p>Maigret tend un piège : c'est un roman policier dans lequel un commissaire appelé Maigret doit résoudre un affaire sur le crime de cinq femmes assassinées à Montmartre. L'histoire commence à la station de police où se trouve Maigret avec quelques collègues et des journalistes. Dans un moment il y a un homme qui rentre au bureau accompagné par des agents. Cet homme cache son visage derrière un chapeau. Les journalistes croyaient que cet homme était l'assassin. Maigret, les collègues et le suspect sont passés beaucoup des heures dans le bureau. Pendant ce temps les journalistes ont fait leurs spéculations si vraiment c'était l'assassin ou peut-être un voleur très connu. Finalement l'homme sort du bureau toujours avec le visage caché avec le chapeau, dans un moment le chapeau tombe mais de toute façon les journalistes n'ont pas la chance de voir qui est le sujet. 2 jours après de cette situation des nouvelles sont sorties en référence au sujet mystérieux à cause de ça. Maigret reçoit un appel du juge qui lui demande sur le suspect et la relation avec l'affaire de Montmartre. À partir de ce moment Maigret commence à raconter « son plan ». La vérité c'est que l'homme « suspect » n'était pas ni l'assassin ni un voleur, sinon un vieil ami et ex-collègue de Maigret. Cet homme était de retour après beaucoup des années en Afrique, lui l'avait demandé à Maigret la possibilité de commencer à travailler avec lui autre fois. Pour Maigret c'était l'opportunité parfaite pour commencer à jouer « sa petite comédie ». Toute cette idée avait commencé un jour que Maigret et sa femme mangeaient chez son ami le docteur Pardon. Pendant ce temps ils ont parlé sur l'affaire de Montmartre, Pardon lui avait posé beaucoup des questions, par exemple les similitudes des victimes, sur l'assassin et sur les personnes qui pourraient donner des informations. Évidemment Pardon était intéressé par le cas. Dans un moment il y a quelqu'un qui commence à donner des suggestions de comment pouvoir « capturer » l'assassin. Grâce à la conversation chez Pardon, Maigret avait l'idée de tricher et capturer l'assassin.</p>
------------	--------	---------	---

22/10/2021	Renata	intégrale	<p>Dans le premier chapitre il n'y a pas beaucoup d'information de qu'est-ce qui se passe. Mais tout cette première partie nous donne une idée du contexte. Et le deuxième chapitre explique le premier et approfondit dans l'information qui nous permet de mieux comprendre ; surtout nous donne plus de détails. Dans le deuxième il y a plus de dialogues à différence du premier qui est plus action, comme une scène de cinéma. Dans cette scène nous sommes à la P.J., il y a des journalistes, des photographes, des inspecteurs et pas de clarté sur ce qui se passe. La journée est chaude, c'est août et des inspecteurs vont et viennent entre les bureaux, dans le bureau qui ressemble à l'interrogatoire de un suspect. Or il ne donne pas de déclarations ni aux journalistes ni à nous. C'est juste à la fin du chapitre que nous dit qu'il y a cinq femmes mortes et un assassin en liberté. Est-ce pendant le deuxième chapitre que nous savons que l'interrogatoire n'a pas passé, que c'est un piège de Maigret pour attraper le tueur. Aussi nous connaissons de où vient l'idée : Maigret a, depuis, un an, l'habitude de dîner avec sa femme chez le docteur Pardon. En cet lieu, il connaît des gens vraiment intéressants, et le dernier a été un psychiatre avec qui il a partagé quelques idées du cas. C'est de ça qu'il a pensé le piège comme une forme d'essayer de prendre l'assassin. L'idée c'est arrêter un autre pour le provoquer et choisir quelques femmes qui partagent les caractéristiques physiques de ceux qui ont été tués, mais qui connaissent les techniques de défense personnelle et les accompagnent avec la police pour les protéger et essayer d'attraper le tueur.</p>
22/10/2021	Oléna	adaptée	<p>Version adaptée C'était le 4 août, dans le commissariat était aussi chaud que la rue. Les journalistes qui sont rassemblés au bureau ne comprenaient pas qui le jeune homme jeune qui cachait son visage derrière son chapeau. Les journalistes ont demandé qui est-il ? C'est l'assassin des femmes de Montmartre ? Personne n'a pas donné de réponse, car ce sont les ordres du patron Maigret. Et si l'affaire a été traitée par le commissaire Maigret alors tout le monde savait que c'est sérieux et grave. Tension mystérieuse de l'inconnu. Tous épuisés et fatigués, tous les journalistes et les policiers n'ont pas quitté leur poste. Finalement, la porte du bureau Maigret s'est ouverte. Et les questions ont encore été posées. Qui est l'homme qui cachait derrière son chapeau, et qui vient de sortir du bureau de Maigret ? Mais les commissaires les ont laissés sans réponse et désireux. Une mystérieuse intrigue accrochait dans l'air. À suivre.</p>

22/10/2021	Luan	adaptée	L'histoire sur les crimes s'a passé à Paris. Il y a 5 personnes qui ont tué, les victimes sont tout les femmes. Le tueur les a tué par les moyennes savages et graves. Ce moment, le commissaire Maigret a fait interroger un homme pour escroquer les journalistes à la fois tout le mond qu'un suspect a été arrêté. Le chose plus curieuse ici, les meurtres a relaté dans un seul des vingt arrondissements de Paris, le XVIIIe à Montmartre.
22/10/2021	Clara	adaptée	En le livre, on a lu sur la mystère en montemarte. En le premiere chapitre les journalistes et les photograph viennent a poser de questions a commaisaire Maigret et ses collegues. Commaissaire Maigret a amené quelquen dans son bureau et a parlé avec lui pendant six heures. Les journalistes pensent qu'il a trouvé un supect. Mais il ne repond pas a ses questions avec un reponse direct. À la fin du premiere chapitre, on se rend compte que c'était un tend pour capturer l'assassin. En le deuxième chapitre, commissaire M. et sa femme vont a la maison d'un ami pour manger. C'est la qu'il connaitre le proffesor Tisot. Il parle avec lui sur l'assassin. CM a fait beaucoup de research mais il trouve rien. Il demande l'opinion de Professeur Tissot. Profeseur Tissot pense que l'assassin est un individual possiblement normal (avec un famille et un boulet) Mais il est très intelligent et a de l'orgueil. Commaissaire M le parle sur son plan et le Proffesor pense l'assassin fera contact avec le police.

04/11/2021	Renata	intégrale	<p>Avec l'idée de que le piège le permettra attraper l'assassin, qui ont face la provocation va réagir. Maigret a demandé aux agents de s'installer dans le quartier. Ils ont arrivé en porté des valises, comme s'il vient de la campagne, et accompagné de ces femmes. Comme ça, il a des agents installé dans les hôtels (tout le temps demandé des chambres avec la vue sur la rue) et sur quelques meublés. Il y a, aussi, quelque femmes qui a des caractéristiques similaires à des femmes tuées, mais avec le propre entraînement pour se défendre. Tout le quartier est sur vigilance. Maigret revoir dans sa tête les idées qu'il a partagé avec le psychiatre, pendant le dîner chez Pardon. Il pense sur les caractéristiques du tuer. La possibilité de qu'il été marie et comme il le fait pour sortir sans que sa femme suspect et la possibilité de que il y a une chose, une action, une odeur, spécifique qui active ca besoin de tuer. Mais lequel. L'inspecteur fait un tour en voiture dans le quartier a l'heure en que ils supposent qu'il assassin vais agira. Il observe l'ambient, rien passer. En un moment toutes les doutes commence apparaissent, tout cette piege a été une idée sur une conversation avec le docteur et il n'y a aucun certitude de que ça va marcher. Il pense à tout la gent qu'est involucre dans ce plan, or c'est pour le même qui il retourne a été calme et continue avec le plan. C'est juste après ça qu'il écoute un coup de sifflet. Quelque chose a été passé. Il y avait une grande commotion : Une femme a été attaqué mais pas tué ou blessé. C'est une des femmes volontiers pour le piège. Maigret demande-elle de l'accompagne a la PJ pour le interroger. Elle le fait mais aussi donne à l'inspecteur un bouton et un morceau de tissu des vêtements du tuer. Ca et la description qu'elle fait de l'attaquant ouvre la possibilité de l'attraper : c'est un homme pas très grand et il porte une alliance. L'opération continue pendant la nuit dans le quartier, la police interroge à tout le monde et cherche pour tous des coins. Au même temps Maigret demande des analyses du bouton et de tissu, peut-être il y a quelque information qu'ils peuvent donner pour faire identifie le tuer. Et il y a : le bouton est de vêtements de tailleur, pas de prêt à porter, et le tissu est anglais ; des deux choses agrandir des chances de le trouver.</p>
------------	--------	-----------	---

04/11/2021	Luan	adaptée	<p>Maigret avait passé toute la nuit à faire des interrogations à certaines personnes. Le petit Rouquin était toujours très loin, car il suivait de près chaque mouvement et chaque pensée de l'inspecteur. Maigret avait une idée de l'apparence de l'assassin. Les journalistes avaient fait leur travail, d'appeler l'attention du public. Or, il trouva un autre important indice qui en apparence paraissait sans importance, l'élément serait un bouton. Comme un miracle, dans un petit tailleur Polonaise de tissus, entre tous les entretiens de Lepoint, a la fin une autre information clef, apparut le nom M.Moncin. De nombreuses émotions entouraient le groupe de policiers de Maigret. On savait trouver la localisation du suspect. En interrogaent, le suspect s'avait rougé, son visage changeait de couleur quand maigret le faisait certains demandes. Cela semblait être un instant infini et pas confortable pour M.Moncin. Maigret posait des questions tranquillement, pendant que lui allumait sa pipe. Selon Maigret, il était plus qu'évident que M.Moncin avait de nombreuses choses que explique au commissaire. Les mères, la plupart des mères, sont là pour protéger leurs enfants. Madame Moncin, avait nié toute relation de son fils avec les crimes. Sera qu'elle savait de la maladie de son fils, ou son fils est vraiment innocent. Malgret comme d'habitude laissé la porte ouverte a toutes les possibilités d'une mère souteneur. Les doutes et les soupçons marchaient toujours dans sa tête. Maigret fréquemment se souvenait de la soirée chez Pardon où lui avait parlé de ce cas avec le professeur Tissot.</p>
04/11/2021	Juan	adaptée	<p>Il ya des journalistes autour du bureau de Maigret, spécifiquement une qui n'avait peur de rien et aussi il y avait de journaliste moins connus, ils ont reste tout la nuit pour savoir les affaires criminelles, cette nuit aussi il y avait des autres inspecteurs dans montmartre , tous faire la question qui peut etre l'assassin? peut-etre un pere, un employé, un bon mari ou bien quelqu'un perssone était difficile à savoir. Maigret à parlé avec le juge et tous a demande qui a passe mais comment l'habitud maigret dit rien au journaliste, après Maigret il a entré au bureau du grand patron lui a inquieté aussi pour savoir qui à parlé Maigret et le juge.Maigret a dit qui le juge il n'a dit non ou oui, donc tout vas continuer pour trouver l'assassin. le quartier dans ce moment était surveiller pour les autre inspecteurs au meme temps Maigret à trouver au Tissot le profe, lui avait possé de questions serait qui l'assassin est intelligent ? oui, dit Maigret et se demandaient pourquoi à choisi juste montmartre. Maigret, C'était avec le patron à la place clichy et ils ont noté qu'il y avait des rues très sombre et aussi un bruit donc tout monde vas par-là. tous est arrivé sans comprend rien, après trouvent au femme qui vu l'homme et elle dire qui cette personne à esayer de pendre pour le cou mais elle à pri et abattu. tous les inspecteurs ils ont fait des questions pour savoir comme était l'homme mais la femme était nerveuse et c'était difficil pour elle, apres avec maigret ils ont allé au bureau pour escrit les choses qui a passé mais c'était le meme. just pour savoir qui l'homme avait un une bague. le personne du laboratoire dis a</p>

			maigret qui a trouvé un bouton et un tissu, alors Maigret a décidé aller pour tout les magasins pour trouver quelque chose.
04/11/2021	Clara	adaptée	1. Dans le troisième chapitre de "Maigret tend un piège", Maigret et ses collègues se préparent à attraper l'assassin. Maigret prépare son piège et il ordonne quatre cents membres de la police d'aller sous couverture aux dans Montremarte. Il y a des agents (des femmes et des hommes), dans les hôtels, dans les cages, dans des chambres placées en coin de rue, etc. Mais, Maigret a peur que le plan ne fonctionnera pas et que quelqu'un mourra à cause de son idée. Cependant dans le quatrième chapitre, le piège fonctionne parce que une jeune auxiliaire de police est attaqué par l'assassin. Elle réussit à se défendre et à lui prendre un des boutons de sa veste. Elle donne à Maigret quelques détails de l'assassin. Il est jeune, a des yeux bleus et cheveux blonde. Maigret décide d'appeler Moers, le chef du laboratoire de la police. Il inspecte le bouton et le morceau de tissu. Il dit qu'il n'y a que 4 vendeurs qui le vendent à Paris. Ca c'est leur premier indice.
04/11/2021	Yan		Maigret a déjà tendu le piège, et les policiers parisiens est dispersés dans le quartier de Montmartre. Maigret est allé rencontrer le grand patron et lui a dit que le juge n'avait pas interdit cette affaire, mais le juge a demandé à Maigret d'assumer toutes les responsabilités. Ensuite, Maigret a discuté des motivations de l'assassin avec le professeur Tissot. Après de retourner au bureau, Maigret a appelé et a demandé à ses amis de prétendre que la prisonnière capturée ont revenu au bureau de Maigret, se couvrant le visage comme avant. Et le journaliste n'avait rien de nouveau réponse. L'assassin n'était pas encore apparu et Maigret a commencé à craindre que si l'assassin n'apparaissait pas, il n'y aurait aucun moyen de garder les 400 policiers dans le quartier de Montmartre. Il a commencé à penser à la vie de l'assassin. Après rentrer chez soi, Maigret était également l'inquiet, alors il a pris un pistolet et est sorti ce soir. Il s'était très tracassé de l'échec du piège, mais à la fin il a entendu le bruit d'une voiture de police et l'assassin a agi. Grâce au piège, la jeune fille attaquée n'a pas été blessée. Cette fois, Maigret a obtenu beaucoup d'informations sur l'assassin de la jeune fille, et a également obtenu un bouton de l'assassin, qui est devenu un indice très important qui pourrait être étudié plus tard.

04/11/2020	Alejandra	en extraits	<p>Comme d'habitude Maigret n'avait pu se reposer. Il avait une grande responsabilité sur ses épaules. Le petit Rougin avec l'air particulièrement gai l'avait demandé s'il avait bien dormi. Maigret avait passé toute la nuit à faire des interrogations à certaines personnes. Le petit Rouquin était toujours très loin, car il suivait de près chaque mouvement et chaque pensée de l'inspecteur.</p> <p>Maigret avait une idée de l'apparence de l'assassin. Les journalistes avaient fait leur travail, d'appeler l'attention du public.</p> <p>Or, il trouva un autre important indice qui en apparence paraissait sans importance, l'élément serait un bouton. Comme un miracle, dans un petit tailleur Polonaise de tissus, entre tous les entretiens de Lepoint, a la fin une autre information clef, apparut le nom M.Moncin.</p> <p>De nombreuses émotions entouraient le groupe de policiers de Maigret. On savait trouver la localisation du suspect.</p> <p>En interrogeant, le suspect s'avait rougé, son visage changeait de couleur quand Maigret le faisait certains demandes. Cela semblait être un instant infini et pas confortable pour M.Moncin. Maigret posait des questions tranquillement, pendant que lui allumait sa pipe.</p> <p>Selon Maigret, il était plus qu'évident que M.Moncin avait de nombreuses choses que explique au commissaire.</p> <p>Les mères, la plupart des mères, sont là pour protéger leurs enfants. Madame Moncin, avait nié toute relation de son fils avec les crimes. Sera qu'elle savait de la maladie de son fils, ou son fils est vraiment innocent. Maigret comme d'habitude laissé la porte ouverte a toutes les possibilités d'une mère souteneur. Les doutes et les soupçons marchaient toujours dans sa tête. Maigret fréquemment se souvenait de la soirée chez Pardon où lui avait parlé de ce cas avec le professeur Tissot.</p>
04/11/2020	Sebastian	intégrale	<p>L'histoire du détective Maigret et de ses collègues enquêtent sur les meurtres de 5 femmes à Paris, Maigret décrit le quai des orfèvres et la situation actuelle à Paris où lui et ses collègues ne peuvent retrouver l'assassin de ces femmes. La presse interroge le détective sur les meurtres et l'interroge sur le coupable; Avec l'aide du juge et des personnes impliquées, il commence à tendre un piège au meurtrier. Maigret commence les enquêtes avec l'aide d'un détective qui au début personne ne sait qui il est et les journalistes et le juge le prennent pour le meurtrier. Maigret avec l'aide du détective qui reste caché à tout le monde jusqu'à ce que Maigret explique qu'il est un ancien collègue qui Il est rentré à Paris, avec l'aide du détective ils vont tenter de rattraper le meurtrier car il n'est pas un visage familier pour le meurtrier et pour les journalistes. Avec l'aide du professeur Tissot et du détective, ils ont mis en œuvre le plan pour attraper le tueur avec une femme qui les assistera en tant qu'assistante en tant que victime potentielle du tueur, ils ont presque attrapé le tueur mais n'ont pas réussi. le</p>

			meurtrier s'échappe et la femme parvient à ne conserver qu'un seul des boutons et la couleur de la veste de l'attaquant.
--	--	--	--

04/11/2020	Emilia	intégrale	<p>À la commissaire la comédie continuait et les periodistes étaient présents il y avait aussi les photographes. Ils étaient là jour et nuit. Personne savait qu'ils se sont trompés. Tous les commissaires et inspecteurs se sont installés à Montmartre. Jusqu'à ce moment là, personne savait rien sur l'assassin. Après avoir visité le juge, Maigret est retourné à son bureau, où les periodistes lui attendent avec beaucoup de questions. Seulement lui a répondu avoir été avec le juge à toutes les autres questions sa réponse a été "je n'ai rien à dire". Plus tard, Maigret se recontra avec le grand chef, qui lui demande si le juge a été d'accord avec "sa petite comédie", Maigret répond que le juge ne pas dit ni oui, ni non. Mais en tout cas lui sera responsable de ce que passe. À Montmartre il y avait arrivés polices de tous les quartiers, ils croient qui était là pour remplacer ses collègues. Maigret retourne voir son ami, le professeur Tissor. Ils parlent sur l'assassin, peut-être c'est un homme très intelligent, avec un vie normale, quelqu'un avec un emploi, une femme que lui attend. Maigret revient à son bureau et demande voir à Maizet "le suspect derrière le chapeau selon les journalistes". Maizet a apparu entre polices une fois encore avec le visage caché. Dans les rues de Montmartre les polices petit à petit commencent à prennent leurs positions. Il y avait environ de 400 personnes. Les femmes-agentes étaient aussi là. Au même temps au bureau de Maigret tout ressemble indiquer qu'il avait un nouveau interrogatoire. Dans un moment de calme, Maigret se repose et commence réfléchir, peut-être l'assassin s'arrête de tuer, peut-être lui a décidé changer de quartier, etc. Maigret rentre chez lui et parle avec sa femme, après lui prend son arme et il est prêt pour sortir il y avait un voiture de police que l'attendait. Il était très tard, c'était la nuit, mais il n'avait pas de nouvelles de l'assassin. Tout était calme et Maigret pensait que rien va à passer ce nuit. Finalement, des pas se commencent à écouter dans la rue, il voit des voitures de police et les commence à suivre. Personne savait bien qu'est-ce que a passé. Maigret avait une idée dans la tête, c'est l'assassin qui a attaqué pensait-il. Maigret arrive à l'endroit et trouve une jeune femme, avec le visage pâle, évidemment elle avait peur. Après d'un petit interrogatoire dans la rue, la jeune femme lui donne un bouton qu'elle avait arraché du manteau de l'attaquant. Plus tard, l'interrogatoire continue, mais à la commissarie. La jeune femme donne des informations plus précises sur l'attaquant, lui était un homme vers 30ans, cheveux blonds, pas très grand, pas gros, des yeux bleus et aussi il avait un anneau. Pendant que la femme faisait sa déclaration par écrit, Maigret avait appelé le chef du laboratoire policier et lui le demande d'aller à son bureau. Lognon appelle à Maigret, lui se trouvait encore à Montmartre pour chercher l'attaquant. Dans un café, où il avait interrogé les personnes, quelqu'un lui avait dit qu'un homme avait fait un appel, mais cet homme n'avait rien dit. Quand Maigret a demandé à Lognon décrire cet homme, lui avait toutes les caractéristiques que la jeune femme avait donné. Après le chef du laboratoire est arrivé au bureau, lui a analysé le bouton avec le tissu. L'information qu'il donne à Maigret c'est que sont de très bonne</p>
------------	--------	-----------	---

			<p>qualité et qu'il y a très peu de lieu où trouver ce type de vêtements. Les journalistes attendaient à Maigret pour poser des questions, ils faisaient beaucoup des questions sur la jeune femme et aussi sur le sujet qui avait été dans son bureau "l'homme du chapeau". Ils croyaient encore que cet homme était l'assassin.</p>
--	--	--	---

04/11/2021	Olena	adaptée	<p>Maigret et ses collègues ont quitté le bureau, il était trop tard. Ils sont allés dans un restaurant, des journalistes curieux les ont suivis car ils ne comprenaient rien. Les journalistes voulaient savoir quelque chose, mais Maigret s'est assis avec une expression très sérieuse jusqu'à ce que le dernier journaliste soit parti. Puis il sourit et se détend un peu. C'était un jeu pour le public. Maigret n'a pas menti mais n'a pas dit la vérité, il a prévu un piège pour le criminel. Puisque Maigret rend parfois visite à ses amis où d'autres personnes célèbres se rassemblent, il a discuté de la situation sur le tueur avec un psychiatre, qu'il a rencontré là-bas. Le docteur lui a demandé pourquoi une personne commet un crime. Le commissaire a donc eu une idée. Maigret a joué une bonne scène avec l'arrestation du criminel, mais tout était enveloppé de mystère. Il a prévu un piège dans lequel il veut attraper le criminel et les journalistes l'aideront sans se rendre compte qu'ils font également partie de son plan. Il a assumé l'entière responsabilité de l'opération mais avait besoin de l'aide de ses collègues. Autrement dit, des policières qui ressemblent à des femmes assassinées de Montmartre déguisées en civils doivent être l'appât du tueur. Le piège a fonctionné et le criminel a attaqué la femme, mais parce qu'elle était plus forte, elle lui a résisté. Elle a arraché un bouton de sa veste et s'est souvenue de son visage. Et donc Maigret avait un indice et un témoin qui a vu le visage du suspect. Maintenant, il cherchait une veste dont un bouton avait été arraché pour trouver le propriétaire de la veste. Le commissaire s'est tourné vers le chef du laboratoire pour obtenir au moins quelques informations sur le bouton. Et il l'a obtenu cette information qui a aidé très vite a trouvé un tailleur qui a cousu cette veste et bien sûr Maigret a appris l'adresse du propriétaire de la veste. La veste était à monsieur Monsan. Alors, pas à pas, le commissaire s'est approché de sa proie. Donc, très rapidement, la police est arrivée à l'adresse de M. Monsan. Il a été placé en garde à vue. C'était un homme calme et mélancolique. La presse a rapidement répandu la nouvelle que le tueur avait été arrêté. Deux femmes, la mère et l'épouse du suspect, sont arrivées au bureau. Le commissaire Maigret a choisi de bonnes tactiques qui l'ont conduit au succès. Il s'est avéré que l'amour et la confrontation de ces deux femmes pour cet homme ont conduit à la folie qu'il a commise. Désormais, les habitants de Montmartre peuvent être calmes, les vrais criminels pris. Le commissaire Maigret peut maintenant se reposer avec sa famille. Sans aucun doute, le livre est remarquable, il est fascinant. J'ai le plus aimé la scène finale, pendant le dialogue entre la femme de M. Monsan et sa mère, quand elles ont répondu aux questions de Maigret. page 85. « - Non, la robe était blue.....C'était Yvonne Moncin.....La mère s'était assise, tout d'un coup vieillie de dix ans... » Pour moi c'était un moment très « délicieux ».</p>
------------	-------	---------	--

26/11/2021	Clara	adaptée	<p>Maigret continue d'apprendre plus sur Moncin et sa famille. Il refuse de laisser Morcin libre parce qu'il sait que Morcin est coupable. Marte confirme que c'est Morcin qu'elle a vu quand elle a été attaquée. Plus tard, Maigret se rend compte que autre femme a été tuée. Il demande à Lucas et Janvier de ramener la femme et la mère de Morcin à la commissariat. Maigret parle avec Moncin et il pense qu'il a trouvé des réponses. Il explique que les actions de Morcin sont à cause de sa mère et sa femme. Moncin ne s'est jamais senti libre alors il a décidé de tuer. Le tuer lui a fait se sentir puissant. À la fin de son discours, Maigret dit qu'il sait que c'était la femme ou la mère qui ont tué pour sauver Morcin. Maigret interroge Mme Morcin et la Mère de Morcin pour trouver la coupable. Il est révélé que Yvonne Moncin a tué la femme sur la rue. À la fin du livre, mme. Maigret propose d'acheter deux billets pour partir en vacances.</p>
26/11/2021	Juan	adaptée	<p>Dans le quartier de Montmartre il y a un bureau des inspecteurs qui étudient les assassinats dans cette lieu. Le principal personne pour résoudre les assassinats est le commissaire Maigret en debut. Son bureau est débordé des journalistes, ils veulent savoir qui est l'assassin, mais Maigret ne dit rien aux journalistes. Maigret parler avec ses collègues pour trouver des informations. Aussi ils font des questions comment ce sera que l'assassin est un bon père ? Un employeur du quartier en résumé une personne qui travail comment nos. D'ailleurs tous les inspecteurs posent les questions si l'assassin habit dans le même quartier. Pourquoi il connaît très bien toutes les rues ? Quelques soirées après l'assassin a attaqué encore fois, Maigret dit à tous les inspecteurs qui doivent surveillé toutes les rues et aller aux restaurants pour parler avec les employeurs si peut être ils ont des informations utile, par ailleurs les journalistes continuent spéculent qui est l'assassin et ils cherche, t encore fois au commissaire Maigret, il vas continuer sans rien dire. Une collègue appelle à Maigret pour une nouveau attaque, c'était un jeune femme, Maigret pris un voiture de la police pour aller au lieu du attaque. Il fait des questions à la femme, mais elle était choqué par l'attaque, donc Maigret avec le femme sont allé au bureau et il a continue la entretient. Elle a raconté tout et a donné des pistes et dans le laboratoire aussi, ils ont trouvé un fil et un bouton du manteau du assassin, avec ce Maigret dit a tous de trouver les magasin qui faire cette fil et des boutons, le collègue encore fois appelle à Maigret car dans le première magasin il a trouvé le même bouton. Depuis, avec le information de la personne qui travail dans le magasin à donné, Maigret vas au domicile de cette personne et il fait des questions sur la soirée dernière.</p>

26/11/2021	Marjan	en extraits	<p>Il y a un bus qui a commis 5 meurtres à Montmartre dans le même quartier. Le commissaire fait comme il a déjà trouvé le tueur mais c'était juste pour distraire le tueur et les journalistes. Toutes les victimes étaient femmes et elles avaient un coup de couteau dans le dos. Mais il n'y avait pas de vol. Les policiers ont un plan pour attraper l'assassin. Après avoir annoncé qu'ils ont arrêté le faux coupable, ils surveillent tout le quartier discrètement. Soudain, il y avait beaucoup de bruit et confusion. Au début Maigret ne comprenait pas la situation et il ne savait pas si une femme avait été tuée. À la fin, il reconnaît une femme qui a vu le tueur et elle a gardé un bouton de sa veste. Elle donne cet indice au commissaire. Avec cet indice Maigret trouve l'adresse de Marcel. Après avoir arrêté Marcel, il y a eu un autre meurtre comme les autres. Maigret comprend l'histoire de Marcel qu'il n'a pas très bien grandi. Il était toujours dominé par sa mère. Aussi il était toujours méprisé par ses amis. Maigret trouve que le dernier meurtre a été commis par sa femme et sa mère était jalouse parce qu'elle voulait prouver qu'elle est la meilleure mère, mais elle n'a pas pu.</p>
26/11/2021	Oléna	adaptée	<p>ET donc Maigret avait un indice et un témoin qui a vu le visage du suspect. Maintenant, il cherchait une veste dont un bouton avait été arraché, pour trouver le propriétaire de la veste. Le commissaire s'est adressé vers le chef du laboratoire pour obtenir au moins quelques informations sur le bouton. Et il l'a obtenu cette information qui a aidé très vite à trouver un tailleur qui a cousu cette veste et bien sûr Maigret a appris l'adresse du propriétaire de la veste. Elle était à monsieur Monsan. Alors, pas à pas, le commissaire s'est approché de sa proie. Donc, très rapidement, la police est arrivée à l'adresse de M. Monson. IL a été placé en garde à vue. C'était un homme calme et mélancolique. La presse a rapidement répandu la nouvelle que le tueur a été arrêté. Mais quand monsieur Monsan était au bureau de police donc encore une fois une femme a été tuée dans la rue. Deux femmes, la mère de M. Monsan et l'épouse sont arrivés au bureau. Maigret a choisi de bonnes tactiques qui l'ont conduit au succès. Il s'est avéré que l'amour et la confrontation de ces deux femmes pour cet homme ont conduit à la folie qu'il a commise. Désormais, les habitants de Montmartre peuvent être calmes, les vrais criminels pris. Le commissaire Maigret peut maintenant se reposer avec sa famille.</p>

26/11/2021	Hua	en extraits	Après cinq attentas, le commissaire Maigret a commencé sa enquête. C'était une chaine de crime vers des femmes qui ont des états divers, différents âges et travaux. Mais elles sont tuées d'une manière similaires : Des coups de couteau. Pour attraper l'assassin, la police avait fait des pieges à Montmartre, où les attentats se sont passés. Et il y avait de nombreux policier en civil dans la sombre du coin de tous les rues. Dans l'ambiance inquiète et intensive, le sixième crime est arrivé. Heureusement, il n'y a aucune femme été tuée cette fois. En plus la femme courageuse a pris une peruve très importante : un bouton du manteau de l'assassin. En suite, le commissaire Maigret s'est mis à l'enquête suivante. Il sont allés au chez le suspect, un collègue et Monsieur Maigret. Monsieur Moncin, qui était leur but de cette visite n'était pas encore se lever. Avoir attendre pour un grand l'instant. Ils se sont vu. Monsieur Maigret lui a assuré tout les détails pour la dernière nuit, particulièrement, le manteau. Cependant, il y avait rien anormal. Monsieur Moncin se présentait un jeune architecte décorateur qui travaille d'habitude dans la nuit, un peu surchargé et n'était pas en forme pour ces jours. D'ailleurs, il a donné un de ses manteau à un san-abri. Cela a conduit le cas plus confus. Monsieur Maigret est parti sans résultat. Près avoir réfléchi profondément, ils a trouvé des petis problèmes ... (excusez-moi je n'ai pas fini le 6ème partie >3<).
26/11/2021	Renata	intégrale	Résumé VII et VIII Dans des derniers deux chapitres, Marthe identifie à MOncin comme l'assassin. Dans le même endroit, a Montmartre, et avec le même comlet que lui à poret la nuit de l'attaque. C'est Maigret qui à demandé de monté cette scene pour faire de meilleure forme l'identification. L'investigation est fini. Maigret rentre chez li, mais avec un sensation étrange. IL a l'idée qu'il y a quelque chose qui manque . Pendant la nuit, quand il dort, il reçu un appelle part telephone : un autre meurtre a été passe cette nuit. Presque identique que les autres, presque... Maigret continue a penser qu'il tueur est Moncein. Or il a une idée pour trouver la vérité. C'est pour ça qu'ild emande à ces inspecteurs de apporter à la mère et à la épouse de Moncin. À ce point il connait que sont elles et pourquoi MOncin tue des femmes : les edux a un carater fort et possessive qui desesper a l'homme. Il tue a penser en elles. Maigret pense qu'une des elles a tué la nuit dernier pour le sauver. Quand sont les trois dans la même chambre, les deux confes l'act, mais juste l'epouse connaitre le couleur du robe qui portait la jeune femme tué.
26/11/2021	Sebastian	intégrale	Le livre parler du detective Maigret et ses collègues enquêter sur plusieurs meurtres dans le quartier à Paris, l'assassin inconnu par tout les gens qui a assessiné des jeunes femmes pendant la nuit ave un couteau. Les aventures pour trouver le plus vite possible. le détective Maigret fait des recherches pendant que les meurtres continuent à Paris. Lui et ses collègues n'imagineraient jamais qui l'assassi c'est un jeune femme. La jeune femme married avec le monsieur Moncin qu'au début de tout il était le seul suspect.

26/11/2021	Mariia	intégrale	Dans les derniers chapitres du livre le commissaire Maigret a attrapé le tueur. C'était monsieur Mousin (jeune architecte). Mais le tueur était très calme et confiant car il a détruit les preuves (il a donné son costume à un médiant). Donc Maigret n'a pas pu prouver sa culpabilité. De plus, quand M. Moncin a été en prison, quelqu'un a tué une autre fille. Le commissaire a fait un rendez-vous avec la femme et la mère de Moncin. Et enfin il a découvert qui étaient les tueurs. Maigret a attrapé le tueur et compris sa psychologie comme il le voulait.
26/11/2021	Luan	adaptée	La lecture de Maigret tend un piège et raconte sur le processus de résoudre les cas. Tout au long de 6 extraits on a les vues différents sur le caractère Maigret. Dans l'extrait 1, ça m'apporte des informations sur le meurtre en série.
26/11/2021	Maral	en extraits	Il y avait un tueur qui a tué 5 femmes ! Dans la rue Montmartre ils ont été tués par une méthode courante. Le commissaire Maigret a dit qu'on avait arrêté le tueur. Mais c'était pas comme ça en réalité. Une nuit qu'il était en colère et il pensait aux ces femmes. Tout à coup, il a entendu un son hurlant. Quelqu'un a vu le tueur. Mais cette personne n'avait que le bouton tueur sur ses vêtements ! Le commissaire a été trouvé du tailleur par le bouton de ses vêtements (les vêtements de Marcel). Et enfin, il a trouvé le tueur aussi ! ça s'appelle Marcel ! il a été arrêté par le commissaire. Quand Marcel a été emprisonné, il y a eu un autre meurtre encore ! La femme de Marcel l'a fait pour tromper la police. Malgré cela, le commissaire et les policiers savaient que ces 5 meurtres étaient l'œuvre de Marcel, et il n'était pas innocent ! Enfin, il s'est avéré que sa femme avait commis le dernier meurtre et elle a également été arrêtée.
26/11/2021	Mikiko	intégrale	La version originale Maigret est commissaire < qui toujours fume avec la pipe>. 5 femmes ont été assassinées à Montmartre. Il n'y avait pas d'éléments qui ont vérifié le tueur. Il a trouvé quelque piste du tueur de plus en plus. Il a analysé le tueur qui est jeune homme (environ 30 ans), et il a les cheveux blonds. Maigret trouve un matériau de vêtement du tueur, qui est spécifique. Il a visité aux plusieurs tailleurs et a déterminé la personne qui avait acheté le vêtement qui utilise ce matériau. Il habite dans le 6 ^e arrondissement. (il est architecte d'intérieur et il s'appelle Moncin. Il habite avec sa femme. Il toujours travaille sans son appartement, surtout pendant la nuit) . son appartement n'est pas proche de Montmartre. Au fur et à mesure qu'ils parlent, Maigret a trouvé M. Moncin a grandi à Montmartre. Ses parents avaient géré la boucherie et quand son père était décédé, elle a fermé. Or sa mère encore habite la même bâtiment qu'il a grandi à Montmartre. Autrement dit il connaît bien ce quartier. Également il avait aucun alibi puisqu'il et sa femme couche dans une différente chambre. Et elle ne savait pas ce qu'il fait pendant la nuit. Maigret a interrogé M. Moncin mais il n'a pas admis. Sa mère a

			aussi lui défendu. Mais, Maigret était sûr qu'il est assassin car il a trouvé une partie de la preuve au quai il n'a pas encore admis, par conséquent il a décidé de tendre un piège. Il a simulé que le meurtre qui une autre femme est assassiné se passe. En fin il a avoué son crime.
26/11/2021	Yan		« Maigret tend un piège » raconte une histoire que Maigret tend un piège destiné à faire croire qu'il a arrêté le coupable qui a assassiné cinq femmes à Montmartre. En même temps quatre cents policiers attendant dans le quartier pour arrêter le coupable vraiment. Le piège fonctionne. L'assassin a laissé un bouton. Avec ce bouton, il est arrêté rapidement. Cependant, un nouveau crime a apparue. Maigret comprend que la mère ou la femme de l'assassin a causé ce crime pour défendre l'assassin et a affirmé que la femme et son mari a causé ces crimes.
22/10/2021	Mariia	intégrale	Dans les derniers chapitres du livre le commissaire Maigret a attrapé le tueur. C'était monsieur Mousin (jeune architecte). Mais le tueur était très calme et confiant car il a détruit les preuves (il a donné son costume à un médiant). Donc Maigret n'a pas pu prouver sa culpabilité. De plus, quand M. Moncin a été en prison, quelqu'un a tué une autre fille. Le commissaire a fait un rendez-vous avec la femme et la mère de Moncin. Et enfin il a découvert qui étaient les tueurs. Maigret a attrapé le tueur et compris sa psychologie comme il le voulait.
26/11/2021	Emilia	adaptée	Maigret se trouve avec le chef du laboratoire de la police pour confirmer que la veste de Moncin (le suspect) avait été brûlée il y a quelques heures. Après Maigret part chez Moncin où se trouvait Janvier, Maigret lui demande s'il avait vu la femme de Moncin, Janvier a répondu que de temps en temps elle va pour voir qu'est-ce qu'il fait. Plus tard Mme Moncin apparue et elle demande à Maigret par son mari, elle voudrait savoir si finalement son mari serait libéré, mais le commissaire répond que non. Et c'était de nuit quand Maigret et ses hommes se sont dirigés à Montmartre, ils se sont trouvés dans le lieu du dernier attaque avec Moncin et Marthe (la victime). Moncin portait la veste brûlée et Maigret a demandé à la femme agente de dire si vraiment Moncin était l'attaquant et Marthe confirme que Moncin l'avait attaqué. Un peu fatigué Maigret se dirige chez lui, il dormait quand un moment le téléphone sonne, c'était Lognon pour l'informer sur un nouveau attaque, une autre femme est morte à Montmartre dit Lognon. Maigret se dirige rapidement au lieu d'attaque, encore la femme était sur le trottoir, elle était jeune de 19 ans et portait une belle robe bleue. Maigret se dirige à son bureau et demande à ses agentes d'être tôt le jour d'après. Janvier et Lucas sont arrivées à l'heure que Maigret les avait dit ? après Maigret les demande d'aller chercher la femme et la mère de Moncin et de mettre à les deux femmes ensemble dans un même bureau. Un fois à la comisarie, les femmes ne se parlaient pas et au même temps Maigret interrogeait à Moncin, mais lui ne disait rien. Finalement Maigret commence à interroger les femmes en présence de Moncin, Maigret était sûr que l'une des femmes

			<p>était qui avait assassiné la femme du robe blue pour « sauver » à Moncin. Dans un moment la mère de Moncin se déclare coupable, mais dans le moment que Maigre le edmande la couleur du robe de la femme assassiné, elle se trompe et la femme de Moncin avec toute tranquillité donne la réponse correcte. Le cas a été ressoudre et Maigret se dirige chez-lui.</p>
--	--	--	--

26/11/2021	Hui	intégrale	<p>Janvier. Tissot à professor. Petit Rougin Moncin à tuer Mom/Marie Logon à Junaliste Juge Comélieau Libre d'original. Maigret, il est un commissaire d'inspecteurs de paris. Il aime fumer la pipe. Il est grand. Il est curieux. Un jour d'été, il y avait cinq meurtres à Montmartre. Donc les inspecteurs Janvier, Petit Rougin, Lapointe et Maigret ne rentrent pas chez eux et puis continuent à travailler. Ils supposent que le tuer est une personne puis que les cas sont tout été comis à Montmart. Maigret s'efforce à deviner qu'il est. Donc, il se rende au professeur Tissot pour demander les points communs parmi les victims et pour deviner qu'il est ensamble. Cependant, toutes les 5 femmes étaient vraiment différents. Malgré l'aide de Tissot, Maigret n'a pas réussi. En effet, Maigret a décidé à faire un siège à côté de Montmartre. avec els inspecteurs et leurs femmes. Un vialge de Montmartre a été devenu de spétacle. Les femmes se mettent partout au vialge et elles ont attendu le tuer. Mais comme le tuer sait qu'il y a un piège, il n'a rien fais. Après les journaux se moquent Maigret. Maigret est deçu. Pourtant, il y a toujours la chance. Un button de manteaux a été découvert. IL suppose que cela est à tuer. Donc un des inspecteurs sont allé au boutique pour demander les informations de priprétaire du button. Le Monsieur de boutique a dit que ce button était pour M. Moncin. Il se souvient que M. Moncin est riche, généreux et sympa. Puis il est allé chez Moncin. Maigret est arrivé et il a frappé la porte de riche. C'est la femme qui a ouvert la porte. Quand Maigret est rentré chez Moncin, il a remarqué que la maison de Moncin est bien décoraté. La femme a dit que le marie est un artist. Donc il travaille souvent pendant la nuit. Donc là, il dort. Maigret a rencontré M. Moncin et puis il se dirige au chez la mère de Moncin afin de demander sur M. Moncin. Sa mère dit que M. Moncin vient souvent chez elle. Maigret est certain que Moncin est le tuer ! Donc, il l'accompagne à la police. Or, quand Maigrer et M. moncin sont à la police, il y a un autre cas à Montmartre. Maigret se doute que la mère de Moncin et la femme. Puis il les ramène à la police. Mais elles disent rien. Finalement, Maigret a pris une décision que tous les trois se mettent dans une salle et puis il a interroge forcément aux trois. Enfin, la femme a avoué que le dernier cas, c'était elle, et c'est pour sauver son Marie.</p>
26/11/2021	Alejandro	en extraits	<p>1. L'histoire raconte sur un assassin des femmes à Paris, précisément à Montmartre. Maigret est un policier investigation qui suivi l'assassin. Il n'y a pas beaucoup des personnages dans l'histoire peut-être 6. L'assassin au fin c'est Moncin, un architecte et il a tué toute les femmes avec un couteau.</p>
26/11/2021	Plummer Annie	en extraits	<p>1. C'est l'histoire d'un meurtrier parisien qui tue des femmes à Paris dans un autre temps. Il est un romand e Georges Simenon. Les femmes avoir le même type physique et ont été tués dans la nuit à Montmartre. L'autre protagoniste , Maigret, est un détective. IL cherche le meurtrier. Maigret fume la pipe. 2. Pour moi, c'est le jeu du chat et de la souris. Il est difficile pour Maigret de trouver le meurtrier. J'image Montmartre dans le peur. Comme un film muet. Surtout quand ils sont la mauvaise personne en prison.</p>

16/12/2021	Renata	intégrale	Je me souviens, tout d'abord, de l'image que j'ai créé de l'appartement de Moncin : Un grand et lumineuse appartement parisien. Est depuis cette image que je reviens sur l'histoire. Après, ma deuxième souvenir c'est la dernier part : comme le tueur est caché, l'investigation a prpos du morceau de tissu et du bouton, la recherche dans la rue des tissus et finalement comme ils trouver a Moncin. Mais surtout après quand Maigret explique quelles sont ses motivations, parce que je pense tout le temps que l'assassin était la femme de Moncin. Comme ça j'ai lu cette partie avec beaucoup d'intérêt à l'espère de un changement d'avis. Et finalement la premier partie, surtout le deuxième chapitre quand l'inspecteur parle avec le psychiatre et ils nous donne l'information du cas et des possibles caractéristiques du tueur. C'est quand nous connaître de l'idée du piège. À général, j'ai une image du bureau de la PJ, des rues et des lieux où l'histoire se passe. Même si dans ma tête, et je ne sais pas pourquoi j'ai pensé que tout ça se déroule dans 1930 ou une époque comme ça.
16/12/2021	Maral	en extraits	Marcel était un tueur qui a tué 5 femmes ! De manière spécifique et répétitive. Dans la rue montmartre. Les femmes ont été tués par une méthode courante (comme j'ai écrit dans 2em phrase). Le commissaire Maigret a dit qu'on avait arrêté le tueur. Mais c'était pas le cas, c'était pas vrai ! Et encore une fois d'autres meurtres ont été commis de la même manière qu'avant. Une nuit, qu'il était en colère et il pensait à ces femmes, Tout à coup, il a entendu un son urlant. Quelqu'un a vu le tueur. Mais cette personne n'avait que le bouton du tueur. Le commissaire a été trouvé du tailleur par le bouton de ses vêtements Enfin Marcel a été emprisonné. Mais après, encore il y a eu un autre meurtre ! La femme de Marcel la fait. Mais le commissaire et les policiers savaient que ces cinq meurtres étaient l'œuvre de Marcel.
16/12/2021	Marjan	en extraits	Le commissaire fait comme s'il avait trouvé le tueur mal mais en fait c'est juste pour distraire le tueur et aussi les journalistes. Tout les victimes avaient un coup de couteau dans le dos mais il n'y avait pas de vol. Les victimes étaient toutes les femmes. Les policiers ont un plan pour attraper l'assassin. Après avoir annoncé qu'ils ont arrêté le faux coupable, ils surveillent tout le quartier discrètement. Soudain il y a eu beaucoup de confesion, car les gens hurlent et le commissaire ne comprenait pas la situation. Après ça, quelqu'un trouve un indice qui était le bouton de la veste de tueur. Maigret trouve la personne qui a possédé la veste. Il s'appelle Marcel. Il était le fils d'un boucheur et pendant son enfance il a beaucoup méprisé. Sa femme a commis un autre meurtre pour indiquer que Maigret a fait une eurreur la mère était jalouse de ça. Elle voulait toujours possesseure son fils. Mais à la fin Marcel était le tueur. Mais il a grandi avec la mère qui était deminatrise.

16/12/2021	Alejandra	intégrale	Maigret. L'inspecteur Maigret tandis recherchait le responsable de l'assassinats avec son groupe, ne pouvait pas arrêter de penser et imaginer l'apparence du tueur. Tout l'investigation avait commencé à donner ses fruits, ses résultats. Et après de tendre piège et de longues journées de travail, le suspect avait espéré son sentence. Les fortes paroles du commissaire au tueur ne réussissent pas une confession. La personne plus calculatrice et qui avait été son complice réussit à supplanter l'intelligence des enquêtes et de jouer avec eux jusqu'à la fin. La femme madame Moncin.
16/12/2021	Juan	adaptée	Je me souviens de un grand bureau de policiers avec des journalistes. Je me souviens du inspecteur Maigret qui était la personne qui a résolu les crimes en Montmartre mais il y avait aussi des autres collègues. Je me souviens de tous les jours que Maigret et ses collègues se demandaient qui est l'assassin. Peut-être un père, un bon mari, une personne qui travaille dans le même quartier ou il vient dehors. Je me souviens que Maigret a parlé avec le jury pour savoir si continuer ou pas, le jury a dit que ce la décision de lui, c'est la raison pour laquelle Maigret dit rien au journaliste. Je me souviens des rues dans le quartier très à l'époque. Je me souviens de la place Clichy. Je me souviens quand la femme a parlé avec Maigret pour dire plus ou moins comme était l'assassin. Car avec cette information lui pu attraper l'assassin grâce à ses collègues aussi. Je me souviens de toutes les hypothèses avant d'attraper l'assassin avec sa famille.
16/12/2021	Sebastian	intégrale	L'inspecteur Maigret doit trouver les meurtriers de toutes les femmes à Paris. Ces morts se produisent la nuit, Maigret et ses collègues ne savent pas qui est le meurtrier mais après des sondages il découvre qui est la personne derrière de tout ça. Grâce aux tests comme par exemple le bouton rouge trouvé sur l'une des victimes, finalement Maigret a trouvé que le monsieur Moncin avec sa mère et sa épouse étaient les assassins de toutes les femmes.

16/12/2021	Hui	intégrale	Intégrale Ce dont je souviens... Maigret est un homme qui travaille dans un policie à Paris. Il aime fumer le pipe. Il est curieu il aime bien ses collègues. Un jour il y avait un crime dans le monmarte. il y avait 5 cas des femmes. Les cas sont tout differents. Il n’y a pas de commun entre eux. Maigret se rend chez Tissot pour demander so idée. Mais ils ne se cherchent pas encore les communs. Par hasard, l’un des collègues de Maigret a trouvé un button bizarre et il est allé chez boutique afin de vérifier le pripritaire de ce button. Monsieur a dit que c’était pour Monsieur Moncin. Par conséquent, les collègues et Maigret sont allés chez Moncin. Là-bas, ils ont rencontré sa marie. Monsieur Moncin et sa marie sont les amis depuis longtemps. Et les confrères et commissaire aper-cevoient que sa mère haite à Monmarte depuis longtemps. Donc, ils se disent que M.moncin serait le tuer de ce cas. Ils s’en allaient chez sa mère de Moncin. Maigret lui a emandé forcément. Elle afit que son mari étaiet le boucier et son fils vient souvent chez elle. Tout a coup, Maigret se rend compte que pourquoi M. Moncin a tué les femmes. Maigret a attrapé M. Moncin chez à la police. Or quand M. Moncien y est, il y a un autre tué à monmarte. les confrères et Maigret sont embrassés. Maos, ils pensaien que ce serait l’une de sa mère ou sa marie. Alors, Maigret leur a demandé pour venir à la police. Au début, Elle ne parlaient jamais. Mais au moment où Maigret leur demande qu’il sait déjà que Monsieur Moncin est la tué et il l’a fait à cause d’elles, sa marie a voué que le dernier cas était elle pour protéger M. Moncin. Et puis c’est fini !
16/12/2021	Olena	adaptée	Le comisaire Maigret était professionnel, il a choisi de bonnes tactiques qui l’ont conduit au succès. IL a interrogé tout le monde. Il s’est avéré que l’amour er la confrontation de la mère et la femme pour cet homme Marcel Moncin conduisent à la folie. Dans le bureau tous coupables ont avoué. « La mère s’était assise, tout d’un coup vieillie de dix ans, Moncin plié en deux sur sa chaise... » C’était le moment le plus impressionnant dans le livre pour moi.
16/12/2021	Hua	en extraits	Je me souviens que le jour où Monsieur Maigret a fait une enquête ? Marcel, l’assassin, il s’est levé très tard, et il a préparé beaucoup de temps pour sa presentation. Il était jeune mais il était pas en forme à cause des travaux surchargés. Il est un artiste qui préfère travailler dans la nuit. Il a un appartement délicat, avec des immeubles anciennes et exquis. Je crois qu’il aime marron, une couleur qui est douce et légère. Il est un criminel très spécial et mystérieux.

16/12/2021	Emilia	adaptée	Version adaptée Je me souviens que l'histoire commence à la commissarie où Maigret de strouvé. Maigret c'est un commissaire qui doit resoudre une affaire sur le meurtrier de femmes assessinées à Montmartre. Il y avait beaucoup de journalistes qui attendent à Maigret. À un moment un homme avec le visage caché derrier un chapeau est entré au bureau du commissaire, mais aucun des journalistes ont vue le visage du suspect. Un jour chez le docteur Pardon, pendant un repas, lui a demandé beaucoup des choses sur l'affaire à Maigret. Après d'une logue conversation, Pardon l'avait donné à son ami une merveilleuse idée et de cette manière Maigret a commencé à jouer sa « petite comédie ». C'est-à-dire cela que les journalistes ont avait vu n'étaient pas vraiment un suspect, sinon un vieil ami et collègue de Maigret.
16/12/2021	Sarah	en extraits	Extraits Je me souviens la début de la scenario quand il y a 8 femmes mortes avec les mêmes blessures et toutes à Monmarte. Je me souviens que Maigret va a la scene nouvelle d'un crime et l'homme court mais il perd son button. Je pense que la scène la plus cinématique dans ma tête était quand Maigret rend visiter a la maison et la femme ouvert la porte. Je me souviens qu'il a besoin d'attendre pour l'homme qui dort. Et après ils regardent les vêtements de l'homme ensemble. À la fin je me souviens que la mère et la femme étaient à la prison ensemble parce qu'il y avait une autre morte après l'homme était en prisons. Toute les deux veulent dire c'était elle mais finalement c'était la femme.
16/12/2021	Mariia	adaptée	Le livre-Maigret tend un piège parle de commissaire intelligent et sage. Cinq femmes seules ont été assassinées à Monmartre. Une conversation avec le psychiatre Maigret fait découvrir qu'il lui fait dabord comprendre le mécanisme mental de l'assassin. Encore faut-il comprendre les motifs du criminel. Bientôt le tueur est attrapé. Mais il n'y a aucune preuve contre lui. De plus sa femme et sa mère soutiennent son jeu. Je me souviens très bien de l'image de sa mère. Elle est une femme terrible. Elle est un exemple de la façon de ne pas élever d'enfants. Elle ne ressentait pas l'amour pour son fils, mais la passion. Et cette passion folle a ruiné de nombreuses vies.
16/12/2021	Clara	adaptée	Je me souvien du professeur T. J'aimé bien son analyses psychologique de maladies mentales de l'assésin. Il a parlé de symptoms comme narcissime, le besoin de se sentir superior que les autres, etc. Maigret était stressé a cause de l'affair et il a pris beaucoup de temps pour trouver des reponses. Je me souviens aussi que le manier que l'assésin a été trouvé c'était unrealistic . C'est parce que aujourd'hui c'est très dificiel trouver quelqu'un pour leur vêtements. Pour conclure le final du texte était un surpris à cause de la mere et la femme, car ils etaient prêt a faire tout pour defendre l'assésin.

5.2. *Rêves de lecteurs*

Date	Nom	Texte	Version
22/10/2021	Sebastian	Le rêve – un voyage sans retour Dans le métro un couple s’embrasse pendant la femme regarde les passagers qui sont assis dans les chaises froides de l’hiver les plus froide de Paris. L’homme regarde à la femme et pose la question ¿ pourquoi es-tu triste ?, la femme sans quitter des yeux les dernières chaises du métro elle répond ils semblent peureux, à qui répond l’homme ? Je ne voir pas rien, sommes-nous seuls dans le métro , mais non, criée la femme, tu es aveugle, ils sont là-ba regarde-les. Les visages sont tristes ils sont morts dans la vie. Et par contre je suis triste d’être vivant, parce que si j’étais mort, je pourrais passer ma vie dans les wagons, la femme répond pendant qu’elle sourire.	Intégrale
22/10/2020	Mikiko	Je suis en train de rêver de la scène de crime. C’est aussi à Montmartre et avant l’aube. Je suis toute seule. Je ne suis ni le tueur, ni victime. Je vois cette scène de crime par la fenêtre de ma chambre en fumant la pipe. Le tueur <qui a caché à l’ombre> (Je ne peux pas distinguer le genre) pique sur le col de victime par derrière. La victime ne dire rien. Elle ne peut pas crier puisque c’est très soudain. Le tueur la pique dernière fois. Brusquement il relève la tête et notre yeux se rencontrèrent. Il sourit sinistrement à moi.	Intégrale
22/10/2020	Alejandro	Dans les rues de Montmartre après minuit, je ne vois personne, seulement les rues éclairées avec une lumière très faible. Un homme apparaît marchant seul dans les rues sombres, il fume tranquillement une cigarette et porte un sac. Cette homme s’arrête devant une maison où il regarde une femme dans le salon en train de lire un livre. Il frappe à la porte de sa maison et elle n’ouvre pas la porte, puis il casse la fenêtre et entre dans la maison, puis des cris se font entendre et après quelques minutes l’homme sort de la maison en courant et laisse tombé son chapeau.	En extraits

22/10/2020	Alejandra	<p>Le rêve du commissaire Maigret</p> <p>Pasles des rêves du commissaire Maigret, qui ne pouvait pas dormir ou rester en calme pensait dans toutes celles de femmes, inocentes de certaine manière. Le commissaire reflechissait sur les circonstances qui avait passé pour la tête du assassin pour avoir comis les crimes dans le même arrondissement. Pourquoi l'assassin avait choisi cetttes femmes, lequel fut le profile qu'il avait recherche entre eles. Sera que l'assassin fut maltraité ou abussé pour sa mère ou il vient d'un famille disfonctionnelle ou il avait été abandonné pour ses parents. Bon le commissire penserait sur l'origine de cet esprit macabre. Mais le plus important était de trouver le responsable pour retenir ou éviter autres assassinats.</p> <p>Avoir la responsabilité d'un feminicide fait impossible pouvoir respirer tranquillement. Les visages de cetttes femmes etaient fantomes qui veulent justice pour avoir été séparées de cet monde.</p>	en extraits
22/10/2020	Marjan	<p>Il fait froid et il pleut. Je ne suis pas très contente car je ne peux pas trouver le meurtre. Chaque nuit, je vais dans ce quartier. Il est jolie et toujours bondée. Je cherche à l'indice mais je ne trouve rien, comme toujours. Le tueur est très intelligent. Il a effacé tous les indices. Les victimes sont toutes jeunes et célibataires. Je suis sûre qu'il y a le même raison mais personne le sait. Je pense que je dois aller au bureau pour lire les documents encore. Il est minuit mais ce n'est pas important. Demain je peux demander à mon collègue à m'aider. En ce qui concern, le tueur vit dans le même quartier.</p> <p>Il est 8h du matin. Je trouve mon collègue qui parle sur quelqu'un qui n'était pas à la maison exactement les jours du crime. Je trouve cette personne habite à Montmartre et il a l'aire très calme et bien élevé. Un soir, je l'ai poursuivi. Il marche exactement sur la même rue que le crime s'est passé. Je le répete plusieurs jours et je suis sûre que cette personne est lié à ce crime. Il me semble qu'il sait quelqu'un est en train de le suivre. J'ai un peu peur parce que en ce moment on est dans un lieu avec personne. Il prends son couteau dans mon dos et je me réveille.</p>	en extraits

22/10/2020	Hua	J'ai fait une rêve hier. Je suis encore une enfante, je marche en chantant dans le sentier de chez moi, je sens l'odeur du poulet que ma mère curt. Donc, je commence courir. Après ouvrir la porte, ma mère m'appelle à table, et mon père s'assis au bout de la table sans parole. Puis, on mange le poulet ensemble sauf ma mère qui se met à la table. Je vois d'un coupe d'œil de sa sourire excentrique, je sens <dégoûtant et j'ai> mal au ventre. Soudain, ma mère tire mes bras jusqu'à mon lit et me pousse dans le. Le sage-femme viens tout de suite et presse ma ventre. Ça fait si mal et je lui donne un coup de pied. Elle vole avec un poulet qui vient de ma ventre. Je sui terrifié et à ce moment-là, Mon père ouvre le pot qu'on a mangé. Il y a un bébé. Lendemain, je vois une sage-femme qui porte une trousse d'accoucheuse. Je lui tue.	en extraits
22/10/2020	Maral	Je marchais dans la rue Lumarck avec mon mari, nous revenions du restaurant, Nous étions très heureux, parce que cette nuit-là était le 3ème anniversaire de notre mariage. Le temps était beau et le vent était frais. Au bout de la rue, toute à coups, j'ai vue une image floue, quand j'ai tourné ma tête, mon mari a été disparu et j'étais seule dans la rue. En même temps j'ai vue une famme morte devant moi, il y avait le sang sur la terre, soudain j'ai entendu une voix derrière moi, j'ai vu cette image floue derrière moi j'avais peur et j'ai crié ! A ce moment-là, je me suis réveillée.	en extraits
22/10/2020	Binh	Mon chef, Monsieur Maigret est en train de réfléchir beaucoup afin d'investiger qui est-ce que le tueur. Pourtant, il n'y a ren pas d'évidence pour l'investigation. Ce projet semble impossible et le tueur est trop intelligent. Maintenant l'ambiance à Paris est trop tensé, stressé et le ciel était gris et nuageux. Il semble les gens ont peut à le tueur et sont dévastés par les morts de 5 jeunes femmes à Montmartre, un lieu religieux. Pourtant, hier soir, mon chef m'a téléphoné au mi-nuit pour me demander aller chez lui immédiatement. Puis, après être arrivé chez lui, il m'a demandé lancer un plan de tend un piège à tueur. D'abord, annoncer aux journalistes que Maigret a connu qui est-ce que le tueur et a déjà collecté tous les évidences nécessaires. Deuxième, réunir 400 policiers surtout l'unités féminins. Il croit que le tueur va rendre une nouvelle agression après lire sur l'article et que il a été discouvu. Donc, les policiers féminins qui ont le pareil physique avec les victimes ont besoin d'être prêts pour participer et faire attention. Un plan détaillé a été planifié avec le secret ultime. Je pense que le tueur va bient^t faire tomber dans le piège. Maigret m'a répété beaucoup de fois que l'éléments plus important de ce plan est la protection des victimes potentiels. C'est premier fois pour moi de participer une investigation grande. Je vais essayer de travailler avec 300% energy.	adaptée

22/10/2020	Sarah	Je suis à Montmartre très tard et tout seule. Je passe la Basilica en train d'aller au métro. Soudain j'entends la cri d'une femme. Je cours la trouver. Elle est ça va mais chocée parce qu'elle a été attaquée par un clown. Pas un joli clown, un clown très terrible. Il kidnappait les femmes à rejoindre le cirque. La femme qui je la trouve dit qu'elle déteste le cirque. Elle est très heureuse qu'elle n'a pas été kidnappée.	en extraits
22/10/2020	Renata	La nuit a été froide, de hors la pluie, à l'intérieur de la maison le chauffage mais aussi une couverture sur le corps. Le thé sur la table et le corp qui s'est endormi sur le canapé avec le livre à la main. Le jour a été chaud, c'est une jour de juillet, le soleil venait de se coucher. Il y avait cet lumière bizarre de quand ça passe qui n'est pas l'obscurité absolue mais non plus la lumière de la journée. Je suis en train de marche, ce sont des rues que je connu bien. Je passe pour ici toutes les jours. C'est le quartier de Montmartre, je pense, mais je regard les rues du 14eme où je normalement habite. Ma tête insiste en qui est Montmartre. Je continu mon balade. J'écoute quelqu'un crier, c'est une femme, c'est proche. Je ne pense pas et cours juste en un essay de la trouver. Je tourne le coin et tout est obscure, absolument noire. Il n'y a pas lumières dans la rue, c'est comme si l'obscurité avait tout prendre. J'écoute une deuxième cri et il viens de cet rue noire. J'ai peur, mes pieds se sentent lourdes. C'est difficile avancer. Il y a un part de moi que ne voulez pas, il y a un autre qui me dit que je devrais essayer aider. Je continue essayer marcher. Je me réveille en sautant dans le canapé, bas la couverture de laine avec le livre dans la main. Le thé est déjà froid.	intégrale
22/10/2021	Olena	Mon rêve... En lisant le livre, je n'ai pas remarqué comment je me suis endormi. Je me suis retrouvé dans une pièce chaude. Il y avait des gens autour, plus tard j'ai compris que c'étaient des journalistes et une femme, elle s'appelle Maguy. Elle a échangé quelques phrases avec les hommes et elle est entrée dans le bureau. Sur la porte a été un panneau : « Le commissaire Maigret ». Qui sont ces gens ? Qu'est-ce que se passe ? La porte qui craquent s'est ouverte, les gens sont sortis du bureau. Des journalistes fatigués se sont précipités vers ces personnes avec les questions. La fatigue se lisait sur les visages qui venaient de sortir.	adaptée

22/10/2020	Luan	<p>Il y avait un rêve inoubliable / F . Rêve.</p> <p>Je me promène dans la rue proche à Sacré cœur, avec mon ami – Lukas. On voit la foule qui se concentre les nouvelles. Avec le grand curiosité et emportés par la foule qui nous traîne. Il y a cinq personnes qui sont tué avec les coups sauvages. Tous les crimes s’ont passé à Montmartre. Le XVIIIe à Paris. Mon ami et moi ont graduellement peur de notre voyager là. Au lieu de continuer visiter à les autres places à Montmartre, il faut revenir car cette arrondissement n’est pas sûr plus. J’observe les autres dans la rue, l’air sombre est en train de conquérir tout ici. Peut-être les gens sont obsédés par ce tueur. Tout à coup le ciel tombe de la nuit, je vois un couteau avec beaucoup de sang à bout de la rue. À côté de ça, c’est un corps d’une jeune fille. Je crie et emporte Lukas et courir aussi vite que bien. Oh mon Dieu, je m’éveille, heureusement c’est juste un cauchemar. Peut-être j’ai lu le roman policier avant dormir donc j’avais rêvé comme ça. Les sentiments terrifiants existent encore à mes côtés. Je souhaite ça ira tôt.</p>	adaptée
22/10/2020	Binh	<p>Mon chef, Monsieur Maigret est en train de réfléchir beaucoup afin d’investiger qui est-ce que le tueur. Pourtant, il n’y a rien pas d’évidence pour l’investigation. Ce projet semble impossible et le tueur est trop intelligent. Maintenant l’ambiance à Paris est trop tendu, stressé et le ciel était gris et nuageux. Il semble les gens ont peur à le tueur et sont dévastés par les morts de 5 jeunes femmes à Montmartre, un lieu religieux. Pourtant, hier soir, mon chef m’a téléphoné au mi-nuit pour me demander aller chez lui immédiatement. Puis, après être arrivé chez lui, il m’a demandé lancer un plan de tendre un piège à tueur. D’abord, annoncer aux journalistes que Maigret a connu qui est-ce que le tueur et a déjà collecté tous les évidences nécessaires. Deuxième, réunir 400 policiers surtout l’unités féminins. Il croit que le tueur va rendre une nouvelle agression après lire sur l’article et que il a été découvert. Donc, les policiers féminins qui ont le physique avec les victimes ont besoin d’être prêts pour participer et faire attention. Un plan détaillé a été planifié avec le secret ultime. Je pense que le tueur va bientôt faire tomber dans le piège. Maigret m’a répété beaucoup de fois que l’éléments plus important de ce plan est la protection des victimes potentiels. C’est première fois pour moi de participer une investigation grande. Je vais essayer de travailler avec 300% energy.</p>	adaptée

22/10/2020	Clara	Je suis dans les Alpes françaises. Je suis là avec mes êtres chers. Mais c'est la première fois que je fais du ski. Il fait froid et il y a beaucoup de neige. Mais les montagnes sont magnifiques. Elles me détournent de ma peur. Je suis en train d'entrer dans la station resort. Je vais être ici pendant une semaine donc il faut profiter du temps. Mais je pense, ce qui se passera si je tombe ou si je me perds.... L'endroit est immense ! Dans ce moment, je vois une fille de mon âge entrer. Elle est dans un brancard, sa mère devant elle, elle pleure. Je dois faire quoi maintenant ?	adaptée
04/11/2020	Renata	« Rêve de lecteur » J'étais à Montmartre pour profiter du temps, me balader et faire du shopping. J'étais toute seule là-bas. Il faisait beau et c'était tranquille comme tous les jours. Après une petite promenade, je me suis retrouvée dans un endroit moins bondé et moins lumineux. Soudainement, j'ai vu quelqu'un qui avait l'air bizarre. Donc j'ai décidé de marcher plus vite pour être loin de cette personne. Je suis restée un peu loin pour voir ce qu'il va faire. Je l'ai vu avec un couteau qu'il a pris dans son sac. Personne ne l'a vu sauf moi. J'ai commencé à crier et après il est parti rapidement et je me suis réveillée	intégrale

04/11/2020	Luan	Lukas et moi sommes dans la rue après avoir échappé, on retourne à la maison. Aujourd'hui, sur les nouvelles, une autre victime est tuée par juste un seul coup de couteau, tout est trop sauvage. Avec beaucoup de curiosités, on revient dans le quartier de Montmartre. Contrairement à hier, il y a plusieurs de femmes ici. Je pense juste que "Pourquoi ont-elles peur de, parmi eux, devenir la prochaine victime aujourd'hui"?	adaptée
04/11/2020	Juan	Rêve - Quand j'ai passé la rue je peux voir un l'homme qui est attaqué une femme, j'ai courri pour aide elle, cette personne m'a frappé mais rien de grave mais j'ai evité qui frappé au femme, à l'instant la police est arrivé, possé des questions dans la bureau de police et avec ça quelque minuts après la police arreté un suspect, nous esperons qui est le resonsable du attaqué, quand on sort de la buraeu pour pedre un cafe, on a rencontré à l'homme travaillant dans cafétéria.	adaptée
04/11/2020	Clara	Si j'étais Maigret... Je me promène dans les rues de Montmartre. Je vois la police travailler fort pour nous préparer. Tout d'un coup, je vois un homme courir. Il court vers une agente. J'essaie de courir, mais je ne peux pas. Je ne peux pas l'attraper. À ce moment-là, je le vois la poignarder. Il me regarde et il souris. Je me sens impuissant. Qui se passe? Pourquoi ne je ne pourrais pas l'arrêter? Il s'enfuit, et je suis seul.	adaptée

04/11/2020	Yan	<p>En marchant dans la rue la nuit, je sais qu'un assassin apparaît souvent à proximité récemment, et je pense que je devrais rester à la maison en ce moment. Mais je devais rester dans la rue parce que j'avais besoin d'aider l'inspecteur Margaret à attraper l'assassin. J'avais peur parce que mes sentiments me disaient que l'assassin était une personne très intelligent, je ne connaissais pas son apparence, ses vêtements, sa puissance d'attaque, et je craignais que je ne sache pas où il apparaître dans la seconde suivante. Je sens que je vais être attaqué, mais pas. Soudainement, beaucoup de gens couraient dans la rue et les voitures de police sonnaient, je savais que l'affaire avait commencé. Je ne sais pas qui a été attaqué et j'espère qu'elle n'a pas été blessé. Je ne connais toujours pas l'apparence, les vêtements et la puissance d'attaque de l'assassin, mais j'ai participé à cette nuit tendue et dangereuse.</p>	adaptée
04/11/2021	Olana	<p>Le rêve. Donc comme j'ai déjà dit, il faisait très chaud. J'ai suivi les gens qui ont quitté le bureau comme un fantôme. J'ai entendu ce qu'ils disaient mais ils ne m'ont pas remarqué. De la fumée de cigarette était ressentie dans l'air. Le visage du commissaire en chef était fatigué et disait «maintenant ou jamais». C'était Maigret. J'ai compris que l'affaire était grave. En un instant, je me suis retrouvé dans une sombre rue, quelque part au loin, je pouvais entendre le bruit d'une voiture qui passait. Je ne comprenais pas pourquoi mais par peur je restais comme paralysé. Qu'est-ce qui se passe? ... Tout est si réaliste que je ne peux pas croire que je dors ou est-ce vraiment? pince-moi quelqu'un ... au secours... mais personne ne m'entend pas. à suivre :).</p>	adaptée

26/11/2021	Clara	Morcin écoute les commandes de sa femme « Fais ça. N'oublie pas ça... » Il donne une sourire à sa femme. Cependant il est fatigué. C'est toujours la même chose. Comme vivre avec sa mère. Il est en train de fermer la porte et sortir. Il est 20h et il va acheter du lait. Les rues sont vides et c'est déjà obscure. Il est seul et il peut respirer. À travers la rue, il y a une jolie femme. Elle a une tenu élégant et propre. Morcin la voit et il la trouve belle mais il se sent inquietant. Elle semble sa femme. Même cheveux, même sourire, même doux viage.... c'est ça qui le avait trahi. Les femmes sont toujours comme ça, très jolie, amoureuse, mais elles veulent quelqu'un à qui contrôler. Il a serré son poing, son colére le contrôle. Il s'est baissé et a respiré. Il commence à penser en choses horribles...	adaptée
26/11/2021	Juan	Depuis que Maigret arrête au assassin dans son bureau, sa mère a parlé avec des personnes qui faire des crimes. Pour argent, tous font un plan pour aide a son fils, sa mère dit les indications mais les criminels assistent par erreur à la mari de Maigret.	adaptée
26/11/2021	Marjan	J'attendais mon ami dans le quartier Montmart. Nous voulions boire un café. Le quartier Montmart est joli et bondé. Nous avons choisi un très bon restaurant à boire. Après un petit entretien, nous avons entendu beaucoup de bruit et on a vu que les gens courrir. Nous avons demandé aux gens de savoir la situation. Mais personne ne nous a rependu. On avait peur. ON a vu quelqu'un courrir en stressant, et sa veste était sanglante. Après ça, on a vu les policiers qui a poursuivi un homme. On attendait quelques minutes. Après cet événement, la rue était bondée et on a décidé de partir chez nous.	en extraits

26/11/2021	Olena	<p>Un rêve</p> <p>Je me suis réveillé dans une sueur froide. Quelle chance que ce ne soit qu'un rêve. Me tournant de l'autre côté et fermant les yeux, je me suis rendormi. Le rêve m'a rattrapé, mais je n'ai plus ressenti de tension. Au contraire, le sentiment que tout est fini, l'envie de faire ses valises et d'aller se reposer dans le sud. Quel plaisir de chauffer au soleil et acquérir de nouvelles forces pour continuer à sauver le monde. Merci beaucoup pour ce livre, c'était vraiment très intéressant.</p>	adaptée
26/11/2021	Hua	<p>Aujourd'hui c'est le 14 juillet. Il faisait beau. Mon anime et moi, on a décidé d'aller à Montmartre pour regarder le feu d'artifice du Tour Eiffel. On a montré dans le sommet. IL y avait de la foule. La soirée, il y avait du bruit. Soudain, un cri est arrivé. Une femme s'est effondré juste face à moi. Tout le monde était choqué et ont couru. À ce moment-là, j'ai vu un jeune homme. Qui a marché tranquillement et a disparu.</p>	en extraits
26/11/2021	Renata	<p>Le rêve c'est une journée chaude. Je suis dans un appartement. J'entre et sort des chambres et l'appartement change, comme si je sui dans deu lieu differents. Il y a deux femmes, une plus jeune que l'autre. Elles ne savent pas que je suis ici : je les peu voir, mais elles ne peu pas voir à moi. La sensation dans cettes maisons est rare, comme s'il y a quelque chose caché. Les gens chuchotent, rien est dit fort. Rien est vraiment dit ? Des fenêtres sont ouvertes, l'air chaud entrée pour là. Il y a une homme, avec un complet gris qui ne voulez pas être voir. IL sort de quelques chambre a qui je rentre. Lui aussi cache quelque chose. En un moment il deperdu, les femmes sont énervés. C'est la police, elles dit, que l'a. Elles veulent d'aller pour lui, de le rescater, mais la porte est fermée. Elles ne peuvent pas sortir. C'est impossible de quitter la maison. L'homme est seul. Les femmes rien peut faire.</p>	intégrale

26/11/2021	Sebastian	A travers mon rêve j'ai le doute d'avoir une bouton rouge sur mes mains. Je suis sûre que tout les fois que je suis en train de sommeil je l'ai vu mais je en sais pas pourquoi c'est important pour moi et pour les assassines du livre e Maigret. Je suis fou ? L'assassin sera la mère de Moncin ou la femme de lui. Parfois j'imagine que Madame Moncin a tué à tout les jeunes femmes, Mais pourquoi elle a fait ça ? comment elle a pu faire les meurtres sans que personne ne le voie. Madame Moncin a tué c'est claire ça mais quelle raison a tenu pour commetre les meurtres. Donc le bouton rouge c'est la preuve que je ne suis pas fou et que tout ce ne pas seulement un rêve.	intégrale
26/11/2021	Mariia	Je vois un rêve. Dans ce rêve je suis le detective et je cherche un tueur à Paris. Quelqu'un tue des clowns à leur retour du travaille. Ce criminel rusé fait souvent les fait souvent les chirurgies plastiques, par conséquent c'est difficile à attraper. Il n'y aura bientôt plus de clowns à Paris ! Je dois arrêter ça. Je besoin d'aide et je vais chez le commissaire Maigret pour demander des conseils. Mais quand je suis venu, j'ai compris que mon niveau de français est trop bas pour parler avec le commissaire. Je me réveille et sors mon manuel de français.	intégrale
26/11/2021	Luan	Rêve de lecteur Tout se passe comme un jugement. Lukas et moi trouvons que l'air est de plus en plus grave. L'inspecter Maigret a fait arrêter l'épouse et la mère de Moncin. Personne n'est innocent ici. Tous les allégations maintenant sont liée à les deux personnes. J'observe la mère de Moncin, elle commence à parler pour se protéger : « Vous n'avez pas le droit de nous questionner hors de la présence d'un avicat. Je leur interdis à tous les deux de parler. » Elle déclare fortement : « c'est notre droit d'être assistés légalement ». Après longtemps pour argumenter. Le problème devient de plus en plus claire. Pendant 6 mois à Paris, enfin, la criminalité a montré. La voix d'Yvonne Moncin fait Maigret se détendre. Ses larmes monte aux yeux, ce sont des larmes de fatigue. Pendant ce temps, je vois la mère de Moncin, elle semble être tassée sur elle-même. Dehors, Lukas et moi essayons d'échapper de la foule des reporters et des photographes. Ils demandent continuellement les phrases : Qui est-ce ? On le sai » Ce sont d'environ 6 nuits, j'ai rêvé une même histoire et en fin, j'espère c'est la dernière fois.	adaptée

26/11/2021	Maral	<p>Une nuit je marchais dans la rue Montmart avec mon amis Sarah Nous revonions de la fait de l'anniversaire, nous étions très heureux, parce que cette nuit-là, Sarah a trouvé son petit copin enfin, Le temps était beau et le vent était frais... Je me suoviens, dans mon rêve, Au bout de la rue, Tout à coups, j'ai vu une image floue, quand j'ai tourné ma tête, Sarah, Elle n'était pas la ! Elle à été disparu ! Je me trouvée seul dans la rue ! En même temps, j'ai vu une famme moite devant moi, il y avait le sang sur la terre, Soudin j'ai entendu une voix derrière moi, je me sentais pas bien, j'ai vu cette image floe derrière moi, j'avais peur et j'ai crié ! Dès que j'ai crié ! je me suis réveillée ! à Montmartre, ils se sont trouvés dans le lieu du dernière attaque avec Moncin et Marthe (la victime). Moncin portait la veste brûlé et Maigret a demandé à la femme-agente de dire si vraiment Moncin était l'attacant. Et Marthe confirme que Moncin l'avait attaqué.</p>	en extraits
26/11/2021	Mikiko	<p>C'était la nuit. Mon mari m'a dit qu'il sort avec ses amis et rentrera plus tard que d'habitude. J'ai décidé de me coucher avant être rentré. Le lendemain le policier est venu chez nous et il m'a demandé « votre mari est là ? » J'étais très étonné, mais il n'était pas chez nous heureusement ou malheureusement. Puis, le policier m'a expliqué pourquoi il est venu ici et il était suspecté sur le meurtre. J'étais encore idée sur ça. C'était trop soudain et inattendu. Lorsque je parlais avec le policier, il est rentré. Se semblait être énervé. J'ai vu son visage, j'ai réalisé qu'il a péché.</p>	intégrale
26/11/2021	Yan	<p>Dans mon rêve, un petit fils d'un boucher qui est choyé a aimé dessiner beaucoup/ Mais son père ne comprends pas du tout. Même si son mère a fière de son œuvres et a aimé son fils beaucoup, elle a dominé son fils toujours. Ensuite, il a marié. La jeune fille est aussi possessive que son mère. Il a besoin de leur soin mais il s'est senti plus fabile que les deux femme et a été dominé. « Je suis un homme orgueille. » IL a pensé et a vu a fille qui est passé dans la rue. La crime a commencé.</p>	

22/10/2021	Mariia	<p>Je rêve. Je vois le commissaire Maigret dîner avec le docteur Pardon. Je apporte du café pour eux. C'est ma maison, c'est mon salon et c'est mon mari docteur.... Je suis madame Pardon. Et j'écoute attentivement la conversation des hommes, même si la femme du commissaire me distrait avec ses bavardages... Que savent-ils du tueur ? Qu'est-ce qu'ils vont faire après ? Je suis concentré comme un loup regardant les chasseurs de la brousse... Commissaire est intelligent qu'un vieux renard. Mais j'ai encore une longueur d'avance. J'écoute. Parce que ma vie dépend de cette information. Ma vie, ma liberté, ma passion pour tuer...</p>	intégrale
------------	--------	---	-----------

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION GENERALE	1
PARTIE 1. LES CORPUS LITTERAIRES POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES :	
OBJET ET METHODOLOGIE	17
CHAPITRE 1 UNE ANALYSE DES CORPUS LITTERAIRES A TRAVERS LES VARIATIONS D'EHELLES	17
1. <i>Echelles et variations d'échelles : histoire, architecture, optique</i>	18
2. <i>Echelles des textes : architecture et littérature</i>	19
3. <i>Les échelles des corpus : des métacorpus au corpus à l'échelle 1 :1</i>	20
4. <i>L'échelle des terrains : variations du grain d'analyse</i>	22
5. <i>Les variations de l'échelle temporelle comme ouverture des frontières disciplinaires entre</i> <i>DFLM et DFLE</i>	23
5.1. Temporalités de la didactique du français et de la didactique de la littérature.....	23
5.2. Temporalités de la littérature en FLE : la perspective méthodes traditionnelles /période linguistique/renouveau communicatif	25
5.3. La littérature comme support d'apprentissage du français langue étrangère : un objet en réalité ancien	29
5.4. Présence du contemporain en FLE.....	34
CHAPITRE 2 CONSTRUCTION ET ANALYSE DES DONNEES : MOBILISER LA DIVERSITE DES METHODOLOGIES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES.	37
1. <i>Pluralité des données et approche qualitative</i>	38
2. <i>Méthodologies de l'analyse de manuels : cohérence et représentativité des corpus</i>	39
3. <i>Méthodologies qualitatives de l'observation et de l'entretien : approche compréhensive,</i> <i>approche participante</i>	40
3.1. Pratiques enseignantes : observation participante et entretiens réflexifs	40
3.2. Réceptions d'apprenants : construire et analyser un corpus suscité de textes de lecteurs.....	42
3.3. Transcription des entretiens et des écrits	43
4. <i>Distanciation de la recherche et prise en compte de l'apprenant-participant : une question</i> <i>éthique</i>	45
CHAPITRE 3 CONCLUSION PARTIELLE.....	47
PARTIE 2. APPROCHE HISTORIQUE DES FORMATS DES TEXTES LITTERAIRES POUR L'ENSEIGNEMENT	48

CHAPITRE 1	LECTURES EN EXTRAITS DE L'ANTIQUITE AU MOYEN ÂGE : LES REGIMES DE LECTURE	51
1.	<i>L'époque classique : premiers prototypes du florilège ?</i>	51
2.	<i>Volumen et codex : naissance de l'échelle de la page</i>	53
3.	<i>Miscellanées, florilèges, anthologies : l'art des systèmes de lecture fragmentaire au Moyen</i> <i>Âge</i>	54
4.	<i>La lecture scolastique : critique des auctoritates</i>	57
CHAPITRE 2	L'EMERGENCE DE L'ŒUVRE ET LES ENJEUX DE L'EXTRACTION	60
1.	<i>Le libro unitario : l'émergence de l'œuvre-livre et de l'œuvre-auteur</i>	60
2.	<i>L'humanisme, la lecture citationnelle et la formation par l'extraction</i>	61
3.	<i>Extrait et contrôle : enjeux moraux et didactiques pour la pédagogie chrétienne</i>	63
4.	<i>Morceaux choisis et « modèles dominés »</i>	68
5.	<i>Critiques de la « littérature en miettes » après 1870</i>	70
5.1.	La critique du morceau choisi et « la crise allemande de la conscience française »	72
5.2.	Des discours aux pratiques : le rôle central du morceau choisi	75
CHAPITRE 3	FORMATS DE TEXTE EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE AU XX ^E SIECLE : LECTURE « AUTHENTIQUE » ET « ŒUVRE INTEGRALE »	76
1.	<i>Français langue maternelle</i>	76
1.1.	Lecture suivie et prééminence de l'explication de texte.....	76
1.2.	Critiques de l'extrait et émergence de l'étude globale	78
1.3.	La notion de « groupement de textes »	82
1.4.	L'œuvre et l'extrait.....	83
1.5.	Comparaisons européennes.....	84
2.	<i>Français langue étrangère</i>	85
2.1.	Une prise en compte tardive de la question des corpus littéraires.....	85
2.2.	Morceau choisi ou document authentique ?	86
2.3.	Échelles de texte en FLE	88
2.4.	Les corpus en français facile, une spécificité de l'enseignement des langues étrangères et de l'enseignement aux enfants ?.....	94
CHAPITRE 4	SUPPORTS NUMERIQUES DE LA LECTURE : NOUVEAUX FORMATS DE TEXTES, NOUVELLES ECHELLES DE TEXTES	95
1.	<i>Penser les supports</i>	95
2.	<i>Implications didactiques</i>	100
CHAPITRE 5	METAPHORES ET VALEURS DE L'EXTRACTION.....	101
1.	<i>Une dégradation de la littérature</i>	102
2.	<i>Une pratique littéraire à part entière</i>	104
CHAPITRE 6	CONCLUSION PARTIELLE.....	108
PARTIE 3.	RECEPTION DES CORPUS LITTERAIRES ET THEORIES DE LA LECTURE : POUR UNE APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE DE L'OBJET « LECTEUR »	110
CHAPITRE 1	THEORIE LITTERAIRE ET THEORIES DE LA LECTURE	111

1.1.	Les théories de la réception interne et l'émergence de la figure du lecteur	111
1.2.	Les théories de la réception externe et le lecteur hors texte.....	115
CHAPITRE 2	DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE ET THEORIES DE LA LECTURE	118
1.1.	Le lecteur dans la théorie transactionnelle de Rosenblatt.....	118
1.2.	Théories du sujet lecteur : des études littéraires à la didactique.....	120
CHAPITRE 3	APPROCHES COGNITIVES ET THEORIES DE LA LECTURE	122
1.1.	Approches psycholinguistiques de la lecture : une question de niveaux.....	123
1.2.	Approches cognitives de la lecture littéraire : tournant affectif, tournant cognitif	127
1.2.1.	Le modèle cognitif de la lecture littéraire de Burke : l'esprit océanique	129
1.2.2.	Le modèle énatif de Caracciolo : le réseau de l'expérialité.....	131
CHAPITRE 4	CONCLUSION PARTIELLE.....	138

PARTIE 4. DANS LA FABRIQUE DE L'EXTRAIT : ECHELLES DES TEXTES ET PRODUCTION DES CORPUS 140

CHAPITRE 1	OBSERVER LES CORPUS LITTÉRAIRES	140
1.	<i>Analyse des extraits d'un corpus ou analyse des métadonnées d'un corpus ?</i>	140
2.	<i>Corpus in vitro ou corpus in vivo ?</i>	143
CHAPITRE 2	CONSTRUCTION ET ANALYSE DU CORPUS <i>IN VITRO</i>	145
1.	<i>Critères de construction du corpus</i>	145
1.1.	Homogénéité	145
1.2.	Représentativité.....	146
2.	<i>Construire une grille d'analyse : apports des didactiques du français langue étrangère et du français langue maternelle</i>	150
2.1.	Critères de la grille d'analyse	150
2.1.1.	Métadonnées.....	150
2.1.2.	Détail du texte	151
2.1.3.	Critères retenus	152
2.2.	Un outil opératoire : la coupe interne.....	154
CHAPITRE 3	HÉTÉROGÉNÉITÉ DES CORPUS : CHEMINEMENTS ET TEMPORALITÉS.....	156
1.	<i>Comparaison avec le FLM</i>	156
1.1.	La stabilité du corpus FLM.....	157
1.2.	Un corpus FLE partagé en deux.....	158
2.	<i>Le corpus stable patrimonial</i>	160
2.1.	Le corpus patrimonial comme transfert en FLE du canon scolaire FLM ?.....	160
2.2.	Une littérature doublement restreinte	162
3.	<i>Les corpus contemporains</i>	165
4.	<i>L'émergence d'un corpus réflexif ? Corpus FLE et axes de recherches en didactique des langues.</i>	168
CHAPITRE 4	MATERIALITÉ DU CORPUS : CONTRAINTES ET LICENCES DANS L'ESPACE DU MANUEL DE FLE	170
1.	<i>Deux matrices dominantes : classicisation et standardisation</i>	170

1.1.	Cadrage du texte : effets d'introduction, effets de clôture.....	172
1.1.1.	Introduire.....	172
1.1.2.	Conclure.....	176
1.1.3.	Encadrer.....	178
1.2.	Unité du texte	180
1.2.1.	Simplification narrative.....	181
1.2.2.	Simplification énonciative.....	183
1.3.	Accessibilité du texte : mises à l'échelle, mise à niveau.....	187
1.3.1.	Basilecte, langue verte, langue populaire, oral.....	188
1.3.2.	Acrolecte, formes rares, formes littéraires	191
1.4.	L'ambiguïté de la coupe : didactisation de textes réticents ou sacrilège ?	193
1.5.	Acceptabilité du texte : tabous et bienséances.....	198
1.5.1.	Le « bas corporel ».....	198
1.5.2.	Le politique, le moral, le religieux.....	201
1.6.	Mise en page du texte : éléments sémiotiques.....	206
1.7.	Conclusion : l'anticipation d'une réception collective.....	208
2.	<i>L'extrait et l'œuvre.....</i>	<i>209</i>
2.1.	L'extrait sans l'œuvre	210
2.2.	L'extrait de l'œuvre-livre.....	213
2.2.1.	Objets-livres et extraits-ouvroirs	213
2.2.2.	Extraits représentatifs, extraits monumentalistes	214
2.2.3.	Le primat de l'incipit	216
2.3.	L'extrait de l'œuvre-auteur	217
2.4.	Les œuvres par l'extrait.....	219
2.5.	L'œuvre sans extraction	227
3.	<i>La variation en continuum des modalités d'extraction.....</i>	<i>228</i>
3.1.	Identité et transformation, opacité et transparence	228
3.2.	Métamorphoses du texte : instrumentalisations, manipulations, créations	231
3.2.1.	Instrumentalisations	231
3.2.2.	Manipulations.....	235
3.2.3.	Créations.....	236
4.	<i>Arrêts sur méthodes : historicités des corpus et représentations de la littérature</i>	<i>239</i>
4.1.	Historicités d'un corpus : Le Cours de langue et de civilisation française	239
4.2.	Studio : l'échelle de l'œuvre-auteur.....	241
4.3.	Archipel : variété des échelles de texte et sélection subjective	243
5.	<i>La fabrique des auteurs</i>	<i>244</i>
5.1.	Barthes pour le FLE	245
5.2.	Perec pour le FLE.....	248
6.	<i>Conclusion : les contraintes fortes du corpus in vitro.....</i>	<i>249</i>
CHAPITRE 5 LE CORPUS IN VIVO : L'ENSEIGNANT EXCERPTEUR.....		250
1.	<i>Choix du terrain.....</i>	<i>251</i>

2.	<i>Spécificités communes aux terrains</i>	252
3.	<i>Un corpus « groupement de textes »</i>	253
3.1.	Déroulement de l'enquête.....	253
3.2.	Formats du corpus et finalités des extraits.....	256
3.2.1.	Rythme croissant du corpus.....	257
3.2.2.	Extraits brefs et corpus canonique.....	258
3.2.3.	Extraits de taille intermédiaire : le corpus FLE.....	258
3.2.4.	Extraits longs et investissement subjectif.....	259
3.3.	La découpe des extraits.....	260
3.4.	L'extrait et l'œuvre.....	262
3.4.1.	L'extrait comme emblème.....	263
3.4.2.	Le primat de l'incipit.....	264
3.4.3.	Le titre.....	264
3.4.4.	L'extrait et l'histoire.....	265
3.5.	L'extrait sans l'œuvre.....	267
3.5.1.	Enquêter sur l'extrait : du détail au tableau.....	267
3.5.2.	L'extrait littéraire comme prise de risque.....	269
4.	<i>Un corpus « extraits d'une œuvre »</i>	272
4.1.	Déroulement de l'enquête.....	273
4.2.	Format du corpus.....	275
4.2.1.	Rythme binaire du corpus.....	275
4.2.2.	Lecture longue et lectures focalisées.....	276
4.3.	La découpe des extraits.....	278
4.3.1.	Le choix de l'œuvre.....	278
4.3.2.	Les frontières naturelles du texte.....	279
4.3.3.	Passages emblématiques.....	280
4.3.4.	L'œuvre, l'enseignant, l'apprenant.....	281
5.	<i>Vers les apprenants-lecteurs : pratiques d'extraction et appropriation</i>	283
5.1.	Extractions d'un extrait long de <i>Crépuscule du tourment</i> de Léonora Miano.....	283
5.2.	Lecture citationnelle du <i>Bleu des Abeilles</i> de Laura Alcoba.....	286
CHAPITRE 6	CONCLUSION PARTIELLE.....	291

PARTIE 5. DU COTE DES LECTEURS EN FORMATION : UNE APPROCHE COMPARATISTE DE LA RECEPTION DES ECHELLES DE TEXTE..... 294

CHAPITRE 1	EFFET DES ECHELLES DE TEXTE : COMPREHENSION ET APPROPRIATION.....	294
CHAPITRE 2	QUELLE ŒUVRE CHOISIR ? CONTRAINTES DU CORPUS, CONTRAINTES DE L'EXPERIMENTATION.....	297
1.	<i>Un roman policier</i>	297
2.	<i>Un texte en français simplifié</i>	298
3.	<i>Un groupement d'extraits</i>	301
CHAPITRE 3	COMMENT ETUDIER LA RECEPTION ? OBSERVABLES ET TRACES DE LECTURE.....	303
1.	<i>Traces de lecture et texte du lecteur</i>	303

2.	<i>Rappel de texte : compréhension et mémorisation</i>	307
3.	<i>Rêveries de lecteur : appropriation</i>	309
4.	<i>Entretiens avec les lecteurs</i>	312
CHAPITRE 4	ANALYSE DES RAPPELS DE TEXTE : COMPREHENSION ET ECHELLES DES TEXTES	315
1.	<i>L'œuvre intégrale implique-t-elle une lecture intégrale ?</i>	316
2.	<i>Que lit-on en lisant une version adaptée ?</i>	320
3.	<i>La lecture en extraits comme outil de focalisation guidée et de prise en charge du niveau littéral</i>	321
CHAPITRE 5	ANALYSE DES REVERIES DE LECTEUR : APPROPRIATION ET ECHELLES DES TEXTES	323
1.	<i>Echelles des textes et modalités d'appropriation</i>	324
2.	<i>Tissages</i>	325
2.1.	Scènes de genre	325
2.2.	Perceptions, émotions	328
2.3.	Enonciation	330
CHAPITRE 6	ANALYSE DES ENTRETIENS ET DES TEXTES DE LECTEURS : SIX RECEPTIONS SINGULIERES	332
1.	<i>Hua : extraits et tissage des discours</i>	333
2.	<i>Marjan : extraits, subjectivité et stéréotypes à partir de détails du texte</i>	336
3.	<i>Renata : œuvre originale et lecture distanciée : une reconfiguration fidèle ?</i>	337
4.	<i>Alejandra : une lecture intégrale facilitée par les particularités du sujet lecteur</i>	339
5.	<i>Olena : lecture adaptée et plaisir du texte, le « technique » et le « délicieux »</i>	342
6.	<i>Juan : lecture adaptée et appropriation du scénario chez un lecteur insécure</i>	345
7.	<i>Conclusion : rêveries de lecteur et dé-lecture</i>	347
CHAPITRE 7	CONCLUSION PARTIELLE	348
1.	<i>Compréhension et mémorisation : le rôle de la petite échelle et des opérations de bas niveau.</i>	348
2.	<i>L'appropriation de l'œuvre et la grande échelle</i>	350
PARTIE 6.	POUR UNE DIDACTIQUE REFLEXIVE DES CORPUS ET DES ECHELLES	352
CHAPITRE 1	ENJEUX D'UNE DIDACTIQUE DES ECHELLES	353
1.	<i>Pour une prise en compte des échelles des textes dans la production</i>	353
2.	<i>Pour un parcours herméneutique complet</i>	354
CHAPITRE 2	MODELISATIONS	359
1.	<i>Variations des échelles de la production</i>	359
1.1.	Echelle complète	360
1.2.	Echelles partielles	362
1.2.1.	Echelle privilégiant les niveaux 2, 5, 6, 7 : l'extrait FLE avec récit de présentation	362
1.2.2.	Echelle privilégiant les niveaux 1 et 4 : l'extrait et l'œuvre-auteur	363
1.2.3.	Echelle privilégiant les niveaux 5, 6 et 7 : l'extrait et la langue	364
1.2.4.	Echelle privilégiant le niveau 3 (ou 4) : la lecture cursive	365

1.2.5.	Echelle privilégiant le niveau 2 : les adaptations en français facile.....	366
1.2.6.	Le remplacement des niveaux 2 et 3 : de l'œuvre au discours du manuel	367
1.2.7.	Relations entre les niveaux 2 et 5	367
1.2.8.	Relation entre les niveaux 2, 3 et 5 : l'œuvre en extraits.....	368
2.	<i>Variation des échelles de la réception</i>	369
2.1.	Echelle des niveaux cognitifs.....	372
2.2.	Echelle temporelle	373
CHAPITRE 3	PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES.....	375
1.	<i>Pistes pour la formation des étudiants en didactique du français</i>	375
1.1.	Analyser les corpus	376
1.2.	Produire des corpus	378
1.2.1.	L'œuvre en extraits : corpus comparés.....	378
1.2.2.	Corpus in vivo et approches subjectives.....	379
1.3.	Etudes de cas	379
1.3.1.	Extrait et petite échelle.....	380
1.3.2.	Grande échelle.....	380
1.3.3.	Changements d'échelles	381
1.4.	Conclusion.....	381
2.	<i>Pistes pour les lecteurs étrangers en formation</i>	381
2.1.	De nouvelles échelles partielles	381
2.1.1.	L'exploitation de la lecture sérielle	381
2.1.2.	Les adaptations en français facile	382
2.1.3.	La focalisation sur la grande échelle	383
2.2.	Le libre choix des échelles du texte.....	384
2.3.	Les échelles du lecteur : une littérature relationnelle.....	385
2.4.	Le lecteur en formation comme excerpteur	386
CHAPITRE 4	CONCLUSION PARTIELLE.....	387
	CONCLUSION GENERALE	389
	BIBLIOGRAPHIE.....	397
1.	DIDACTIQUES DU FRANÇAIS ET DES LANGUES.....	397
2.	AUTRES REFERENCES THEORIQUES.....	415
3.	ŒUVRES LITTERAIRES	430
4.	MANUELS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE.....	431
	TABLE DES ILLUSTRATIONS	437
	INDEX DES AUTEURS	438
	INDEX DES NOTIONS	441
	ANNEXES	442
1.	<i>Métacorpus - liste des extraits de méthodes</i>	436
2.	<i>Coupes internes</i>	536

3.	<i>Extraits des corpus</i>	643
3.1.	Manuels	643
3.1.1.	Roland Barthes, <i>Fragments d'un discours amoureux</i> , <i>Archipel 2</i> , page 84	643
3.1.2.	Raphaël Confiand, <i>La Lessive du diable</i> , <i>Campus 4</i> , page 118.	644
3.2.	Corpus Blondeau	646
3.3.	Corpus Simenon	670
4.	<i>Transcriptions</i>	693
4.1.	Cours Université de Vincennes à Saint-Denis.....	693
4.2.	Cours Université Sorbonne Nouvelle	716
4.3.	Entretien avec Nicole Blondeau	742
4.4.	Entretien avec Déborah Aboab	746
4.5.	Entretiens avec les étudiants	752
4.5.1.	Marjan.....	752
4.5.2.	Alejandra.....	753
4.5.3.	Renata.....	755
4.5.4.	Olena.....	757
4.5.5.	Hua.....	759
4.5.6.	Juan.....	761
5.	<i>Textes de lecteurs</i>	764
5.1.	Rappels de texte.....	764
5.2.	Rêves de lecteurs	789
TABLE DES MATIERES		802

Titre : Quel morceau choisi(r)? Poétique et didactique de corpus littéraires pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

Résumé : Cette recherche explore les corpus littéraires mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère du point de vue des formats et de la variation des échelles des textes. Le primat de l'œuvre intégrale et la condamnation du morceau choisi sont analysés à travers une approche historique qui met en lumière l'instabilité des valeurs données à l'extrait ou à la lecture longue en contexte d'enseignement. L'analyse de corpus éditoriaux français décontextualisés souligne que les formats proviennent d'un double héritage, celui du morceau choisi et celui du document authentique. La mise en extrait obéit à deux matrices, la classicisation, qui répond à des contraintes d'acceptabilité, et la standardisation, qui répond à des contraintes d'accessibilité : l'extraction suit un double continuum organisé autour de deux axes identité/transformation, et opacité/transparence. Le lien à l'œuvre est majoritairement oublié. Les corpus d'enseignants, contextualisés, présentent des traits plus souples, idiosyncrasiques, une prise en compte des échelles des textes et de la réception. Nous étudions à travers une étude comparative les effets des formats de texte sur la réception par des lecteurs allophones en formation : l'extrait permet une restitution de l'échelle microstructurale, la lecture intégrale sans étayage crée une lecture partielle avec recomposition de la macrostructure, la lecture adaptée autorise une immersion fictionnelle faisant jouer toutes les échelles du lecteur. Nous proposons, pour la formation des futurs enseignants, une didactique de la variation des échelles prenant en compte les effets des formats sur la réception des textes par les apprenants.

Mots-clés : français langue étrangère, corpus littéraires, lecture, théories de la réception, traces de lecture.

Title: Which text to choose? Poetics and didactics of literary corpora for teaching/learning French as a foreign language.

Abstract: This research explores the literary corpora used in the context of the teaching of French as a foreign language from the point of view of formats and variation in text scales. The primacy of complete work and the condemnation of the chosen text extracts are analysed through a historical approach that sheds lights on the instability of the values given to the extract or long reading in the context of teaching. The analysis of out of context French editorial corpora highlights that formats come from a dual heritage: chosen excerpts and authentic documents. Extraction obeys two matrices, classicisation, which responds to acceptability constraints, and standardisation, which responds to accessibility constraints. Extraction follows a double continuum organised around two axes, identity/transformation, and opacity/transparency. The link to the work is mostly forgotten. The corpora produced by teachers, once contextualised, present more flexible, idiosyncratic features, taking into account the scales of texts and their reception. Through a comparative study, we observe the effects of text formats on their reception by allophone readers: text extracts enable a restitution of the microstructural scale, integral readings without support create a partial reading with recomposition of the macrostructure and adapted readings allow a fictional immersion that plays all the scales of the reader. We offer, for the training of future teachers, didactics of the variation of scales that take into account the effects of formats on the reception of texts by learners.

Keywords: French as a foreign language, literary corpora, reading, reception theories, reading traces.